ORGANIZADORAS

Celi Nelza Zülke Taffarel
Cássia Hack
Joelma de Oliveira Albuquerque
Márcia Morschbacher

30 ANOS DA OBRA "METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA"

a história e as possibilidades crítico-superadoras (1992-2022)

Pedro & João editores

30 anos da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física":
a história e as possibilidades crítico-superadoras
(1992-2022)

Pedro & João editores
20 anos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Celi Nelza Zülke Taffarel
Cássia Hack
Joelma de Oliveira Albuquerque
Márcia Morschbacher
(Organizadoras)

30 anos da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física": a história e as possibilidades crítico-superadoras (1992-2022)

Pedro & João editores
20 anos

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

A correção ortográfica na Língua Portuguesa e das normas acadêmicas é de responsabilidade autoral de cada texto.

Celi Nelza Zülke Taffarel; Cássia Hack; Joelma de Oliveira Albuquerque; Márcia Morschbacher [Orgs.]

30 anos da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física": a história e as possibilidades crítico-superadoras (1992-2022). São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 600p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2202-8 [Impresso]
978-65-265-2203-5 [Digital]

1. Teoria da Educação Física. 2. Crítico-superadora. 3. Cultura corporal. 4. Pesquisa em rede. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio
Imagem da capa: Paulo Henrique Barbosa Matheus
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Revisão: Zaira Mahmud
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

"Aos trabalhadores e trabalhadoras, bravos lutadores e lutadoras pela emancipação humana. Em especial, dedicamos esta obra às crianças e aos jovens exterminados em conflitos bélicos".

CESSEM AS GUERRAS !

SUMÁRIO

Prológo 13
Celi Nelza Zülke Taffarel

Apresentação 15
Celi Nelza Zülke Taffarel
Cássia Hack
Joelma de Oliveira Albuquerque
Márcia Morschbacher

Programação do evento 27

Links do evento 35

MESA DE ABERTURA "30 ANOS DO LIVRO METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A HISTÓRIA E AS POSSIBILIDADES CRÍTICO-SUPERADORAS"

Balanço crítico-propositivo desde a gênese, desenvolvimento e estágio atual das contribuições da Obra Metodologia do Ensino da Educação Física do Coletivo de Autores 41
Celi Nelza Zülke Taffarel

30 anos do “Coletivo de Autores”: Comemorar é preciso! Perspectivar o futuro, não é preciso 115
Lino Castellani Filho

30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras 127
Valter Bracht

RELATORIA 137
Érica Cordeiro Cruz Sousa; Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior

PAINEL 1 – CULTURA CORPORAL E CONTRIBUIÇÕES DAS MATRIZES AFRICANAS

Cultura corporal e as contribuições das matrizes africanas 159
Josiane Cristina Climaco

A tematização do fenômeno esportivo na escola: um diálogo introdutório e experimental entre Coletivo de Autores e Frantz Fanon 177
Neilton de Sousa Ferreira Júnior

O Basquete de Rua e a Cultura de Matriz Africana 195
Ruy José Braga Duarte

RELATORIA 211
Thaís Cosmo Coutinho

PAINEL 2 – O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CONHECIMENTO CLÁSSICO, OS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS – GINÁSTICA, ATIVIDADES CIRCENSES E OUTRAS

O Trabalho Pedagógico com os Conteúdos Específicos – o grau de desenvolvimento da Ginástica 229
Cristina Souza Paraíso; Joelma de Oliveira Albuquerque; Ana Rita Lorenzini

RELATORIA 249
Flaviana Alves Toledo

PAINEL 3 – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

RELATORIA 257
Pedro Henrique Ferreira de Melo

PAINEL 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E SAÚDE

30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: recuperando e adensando contribuições acerca do Currículo 269
Carolina Nozella Gama

Formação de Professores/as, Currículo e Saúde 289
Cássia Hack

Formação de professores/as de Educação Física no Brasil: tendências hegemônicas e possibilidades a partir da Licenciatura Ampliada e da abordagem Crítico-Superadora 313
Márcia Morschbacher

RELATORIA 347
Matheus Lima de Santana

PAINEL 5 – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

Os rumos das políticas educacionais e a presença/ausência da Educação Física no currículo do novo Ensino Médio 361
José Arlen Beltrão

Contribuições para a crítica da Política Nacional de Ciência e Tecnologia no Brasil 377
Moisés Henrique Zeferino Alves

RELATORIA 397
Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior

PAINEL 6 – CONTRIBUIÇÕES DA OBRA PARA A TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O conhecimento específico a ser ensinado e aprendido em Educação Física 413
Carolina Picchetti Nascimento

Os desafios dos objetos, conceitos e conteúdos teóricos das atividades da cultura corporal 429
Vidalcir Ortigara; Isabela Natal Milak

RELATORIA 445
Márcia Morschbacher; Joselene Ferreira Mota; Renan Schwaab

PALESTRA – AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA ORITENTAR A DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*: contribuições para a didática dos conteúdos específicos do currículo escolar 471
Lígia Márcia Martins

RELATORIA 489
Joelma de Oliveira Albuquerque

PALESTRA – A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física: interfaces e aproximações teóricas 509
Dermeval Saviani

RELATORIA 527
Cássia Hack; Leni Hack

PAINEL 7 – OS GRUPOS DE PESQUISA DA REDE LEPEL E O DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Os Grupos de Pesquisa da Rede LEPEL e o desenvolvimento da Abordagem Crítico-Superadora – 541
Welington Araújo Silva

RELATORIA 551
Irinaldo Deodato Silva

MESA DE ENCERRAMENTO

O significado histórico da obra 'Coletivo de Autores' para a Educação Física brasileira 557
Tiago Nicola Lavoura

RELATORIA 577
Daniele Rorato Sagrillo

Prólogo

Comemorar os trinta anos do livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" é um fato singular no contexto em que a Educação Física, em pleno século XXI, vem sofrendo ataques, enquanto conteúdo de ensino nas aulas das Escolas Públicas. Ataques estes evidentes na diminuição da carga horária e na consequente diminuição/negação de conteúdos clássicos de relevância social para a humanização das crianças, jovens e adultos.

O livro nasce de uma necessidade relacionada ao ensino de conteúdos escolares que, com a democratização da sociedade, da educação e da escola, nos idos dos anos de 1900 do século XX, sofreu alterações em suas bases conceituais e teórico-metodológicas.

O diálogo aberto com professores/as das Redes Públicas de Ensino expandiu experiências e permitiu a consolidação de uma proposta que, trinta anos depois ainda demonstra seu vigor teórico, tanto em experiências curriculares no Ensino Superior na Graduação e Pós-Graduação, quando nos currículos da Rede Básica de Ensino.

Este vigor teórico decorre da concepção de projeto histórico de superação de relações capitalistas presentes na obra. Mas, decorre também dos avanços sobre a compreensão do objeto de estudo da Educação Física – a Cultura Corporal, concepção de currículo, de trato com o conhecimento, dos ciclos de ensino e aprendizagem,

dos princípios curriculares e da avaliação dialógica, participativa orientada por valores humanos.

Ao convidá-los/as a lerem esta obra o fazemos admitindo que tratamos dos 30 anos de um livro clássico da Educação Física. Clássico, porque o tempo demonstrou a validade de suas teses. Clássico, porque ainda responde, à altura, aos desafios de selecionar, organizar e tratar o ensino de conteúdos específicos da Educação Física. Clássico, porque demarcou uma ruptura com paradigmas anteriores sobre o que é Educação Física e como ensiná-la nas escolas.

Recomendamos a leitura do presente livro, porque passaram-se os anos, mas não passou a necessidade de encontramos respostas às perguntas sobre como desenvolver a humanidade em cada ser humano, tratando de um conteúdo contemporâneo, a Cultura Corporal, nas aulas de Educação Física, na perspectiva da emancipação humana.

Lemos e relemos o livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" e a cada leitura e releitura ele nos traz novas indagações e novas descobertas. Ao comemorarmos trinta anos, constatamos isto: o Livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" ainda tem muito a nos dizer e ensinar em tempos de avanço da barbárie.

Celi Nelza Zülke Taffarel

Apresentação

Apresentamos nesta obra o registro possível do **Seminário Nacional da Rede LEPEL "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras",** organizado pelo *Coletivo em Rede*.

Incluímos junto desta Apresentação a Programação dos três dias do evento que ocorreu entre os dias 15 a 17 de dezembro de 2022 no formato remoto, pelos canais oficiais da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Portanto, nos foi possível gerar gravações cujos *links* para cada atividade estão disponíveis no Canal do *YouTube* da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Bahia.

É oportuno que em uma obra comemorativa de um clássico da Educação Física e de um Grupo de Pesquisa em rede registremos homenagens à memória daqueles(as) nossos(as) queridos(as) que de diferentes formas e em diferentes tempos muito contribuíram com este Coletivo da Rede LEPEL, como as Professoras Micheli Ortega Escobar e Rosely Souza dos Santos; e, os Professores Carlos Roberto Colavolpe, Fábio Santos, Gilberto Castro de Araújo, Paulo Roberto Dias de Souza, Rafael Rodrigues, e Silvio Sánchez-Gamboa.

Em seguida, dispomos os textos organizados, a partir das falas proferidas nas diversas atividades, como a Mesa de Abertura, os Painéis, as Palestras e a Mesa de Encerramento. Juntamente com estas contribuições, figuram as Relatorias respectivas.

Iniciamos, portanto, com a **Mesa de Abertura "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras",** em que a Professora Celi Taffarel fez um "**Balanço crítico-propositivo desde a gênese, desenvolvimento e estágio atual das contribuições da obra Metodologia do Ensino da Educação Física do Coletivo de Autores**", recolocando sua atualidade como um clássico, e classificando-a como "dramaticamente atual e necessária". O faz recuperando o movimento do real durante os 30 anos em que pesquisadores(as) e grupos de pesquisa, organizados em redes de intercâmbio, com unidade teórico-metodológica em torno do materialismo histórico-dialético, atuando nas políticas públicas, na formação de professores, no trabalho pedagógico e na produção do conhecimento, contribuíram para o que hoje denomina de "teoria Crítico-Superadora da Educação Física". Assim, recupera o posfácio da segunda edição do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 2009, com destaque à contribuição da professora Micheli Ortega Escobar; demonstra os avanços a partir do aprofundamento dos estudos em torno da teoria pedagógica Histórico-Crítica e da teoria psicológica Histórico-Cultural, recuperando dissertações e teses que contribuíram significativamente para este desenvolvimento. Importante também é o destaque que a autora dá à categoria "projeto histórico", uma vez que, "frente ao aprofundamento da destruição de forças produtivas e a demonstração de que o capitalismo não convive com soberania, democracia, direitos e preservação do meio ambiente", defende que a principal função social da obra é contribuir para a hegemonia popular e a construção intencional do projeto histórico socialista. Através deste movimento expositivo, a autora apresenta pilares para a construção histórica de uma teoria da Educação Física de base marxista, que responda às necessidades dos movimentos de luta social da classe trabalhadora em defesa da vida, da educação e da escola pública.

O Professor Lino Castellani Filho apresentou os "**30 anos do *Coletivo de Autores*: Comemorar é preciso! Perspectivar o futuro,**

não é preciso" na forma de ensaio que se vale das comemorações alusivas aos 30 anos de existência do Livro *Metodologia do Ensino de Educação Física,* elaborado por vários autores(as), autodenominados "Coletivo de Autores", para traçar – porque necessário, à medida que escrito por um de seus elaboradores – determinado entendimento do significado de sua produção e presença na historiografia da Educação Física brasileira. Ao fazê-lo, busca apontar determinantes dos motivos de sua presença não hegemônica no conjunto das teorias pedagógicas presentes em sua seara, realçando sua importância no campo contra hegemônico. Por fim, no sentido dessa contra hegemonia, sinaliza a imprecisão da perspectivação do futuro, tendo no pensamento gramsciano a força e incentivo necessários a fazer prevalecer, diante do pessimismo da razão, o otimismo da vontade política direcionada a um novo porvir.

O professor Valter Bracht apresentou em seu texto, alusivo à sua participação na mesa intitulada "**30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras"**, ponderações sobre pontos ou aspectos do livro "Metodologia do Ensino de Educação Física" que identificou merecerem ser objeto de novas e renovadas reflexões e/ou, ainda, de revisão. Sua análise privilegiou aspectos macrossociais e da teoria pedagógica, sintetizados em quatro pontos: a) o objeto de ensino da Educação Física; b) o corpo, o movimento e a criticidade; c) o materialismo histórico-dialético, o trabalho e a luta de classes como referência e; d) a mudança na prática pedagógica. O autor destacou, ainda, o lugar relevante ocupado pela obra na história recente da Educação Física brasileira, bem como o mérito do mesmo em propor alternativas à pedagógica em um momento em predominavam análises críticas e denúncias do papel que a Educação Física vinha cumprindo na sociedade em geral e na escola.

A relatoria da Mesa de Abertura foi de autoria da professora Érica Cordeiro Cruz Sousa e do professor Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior.

No **Painel 1 – Cultura Corporal e contribuições das Matrizes Africanas**, houve três painelistas. A Professora Josiane Cristina

Climaco apresentou um texto intitulado "**Cultura Corporal e as contribuições das Matrizes Africanas**", em que trata das contribuições das matrizes africanas que foram apagadas em todas as histórias da humanidade, não por acaso, a expropriação dos conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos, das práticas corporais, a exploração de terras, a escravidão dos povos africanos, para que o pensamento ocidental prevalecesse para dominação mundial. Diante destes fatos históricos, a área do conhecimento da Educação Física busca a reparação histórica de um legado, negado à humanidade. Sendo assim, incorpora a pauta antirracista em busca de equidade na educação brasileira e o desenvolvimento emancipatório.

O professor Neilton de Sousa Ferreira Júnior apresentou "**A tematização do fenômeno esportivo na escola: um diálogo introdutório e experimental entre Coletivo de Autores e Frantz Fanon"** em que disserta que, seguramente, nunca uma proposta teórica dedicada à metodologia do ensino da Educação Física escolar contribuiu tanto à *práxis* emancipadora quanto o *Coletivo de Autores*. Ainda que seus autores alertem sobre os limites desse projeto, sua fortuna crítica segue tão atual quanto necessária, seja em função das caraterísticas conservadoras que as novas diretrizes de ensino assumem na esteira do golpe de Estado, seja pelo fato de a sua (desejada) superação estar condicionada à própria superação da sociedade de classes. Diante desse quadro, a exposição propõe não mais que um diálogo introdutório e experimental entre a tematização Crítico-Superadora do fenômeno esportivo na escola, apresentada pelo Coletivo de Autores, e a concepção de Frantz Fanon acerca do papel do esporte em uma sociedade às voltas com a sua descolonização. Ao identificar possíveis convergências entre as duas formulações, não busca apontar lacunas, mas identificar complementaridades férteis ao aprofundamento de temas caros à nossa época, dentre os quais se destaca o enfrentamento aos racismos.

Finalizando o Painel 1, o professor Ruy José Braga Duarte apresentou "**O Basquete de Rua e a Cultura de Matriz Africana**"

em que o objetivo principal é demonstrar, a partir da Abordagem Crítico-Superadora, a relação entre o basquete de rua enquanto cultura urbana e a cultura de matriz africana. Traz em sua discussão a teoria do conhecimento de base materialista histórico-dialética e, como abordagem metodológica, a Crítico-Superadora. Vê-se que a relação entre o fetiche do Basquete tradicional e o Basquete de Rua remete a pensar como se aproximam as características de espetacularização e promoção do esporte como mercadoria e se apresenta nas comunidades, mostrando a distinção de condições e de classe na sociedade, pois se insere nos espaços públicos, praças, largos e etc., com o perfil desafiador e contestador da realidade a qual pertence. Desafiador por mostrar perante a sociedade a sua irreverência e estilo, no modo de vestir, andar, jogar, falar e contestar, quando demonstra as infinitas possibilidades de interferências e mudanças nas regras do jogo, provocando novas perspectivas para quem pratica, quando interfere com uma postura firme, negando os preconceitos estereotipados pela sociedade, além de se colocar como resistência à forma mercadológica com que o capital determina o modo de produção da vida. Conclui que o basquete de rua, como prática corporal, elemento da cultura corporal, tendo seus pilares no jogo, na cultura e no corpo, caracterizado como jogo cultural do corpo, proporciona uma ampla reflexão nas relações das manifestações culturais, do esporte, do lazer, da ciência social, da etnia, das ações afirmativas e da educação.

A relatoria do Painel 1 foi de autoria da professora Thaís Cosmo Coutinho.

No **Painel 2 – O trabalho pedagógico com o conhecimento clássico, os conteúdos específicos – Ginástica, Atividades Circenses e outras**, as professoras Cristina Souza Paraiso, Joelma de Oliveira Albuquerque e Ana Rita Lorenzini disponibilizaram um texto único intitulado **"O trabalho pedagógico com os conteúdos específicos – o grau de desenvolvimento da Ginástica"** em que objetivaram explicitar o grau de desenvolvimento do conteúdo específico da Ginástica na Educação Física Crítico-

Superadora. Optaram pela recuperação dos parâmetros teórico-metodológicos que fundamentam a abordagem e o trabalho pedagógico que a toma como referência, pelas atividades concretas desenvolvidas no âmbito da Ginástica, na rede de intercâmbio entre pesquisadores(as) que se organizam na Rede LEPEL e, de experiências com a abordagem no âmbito da política pública desenvolvidas no Estado de Pernambuco. É possível concluir que, o trabalho pedagógico dos professores(as)-pesquisadores(as) cientificamente fundamentados, humanizados, conscientes quanto às suas capacidades técnicas e políticas, potencializam o grau de desenvolvimento dos conteúdos específicos da Cultura Corporal, a exemplo da Ginástica.

A relatoria do Painel 2 foi de autoria da professora Flaviana Alves Toledo.

Quanto ao **Painel 3 – Produção do Conhecimento**, tivemos o registro da relatoria pelo professor Pedro Henrique Ferreira de Melo.

O **Painel 4 – Formação de Professores(as), Currículo e Saúde**, teve a participação de três painelistas. A professora Carolina Nozella Gama tratou dos "**30 anos do Livro Metodologia do Ensino da Educação Física: recuperando e adensando contribuições acerca do Currículo**", recuperando a exposição realizada no Seminário Nacional da Rede LEPEL - 30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, na qual abordou princípios curriculares para o trato com o conhecimento a partir da abordagem Crítico-Superadora e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A professora Cássia Hack apresentou o texto com o mesmo título do Painel, a **"Formação de Professores(as), Currículo e Saúde"**, que se ancorou em um recorte de capítulo de sua tese defendida em 13 de dezembro de 2017 intitulada "Formação de Professores e Professoras de Educação Física no Brasil e o embate de Projetos no campo de conhecimento da Saúde: contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica" (Hack, 2017), orientada pela Professora Doutora Celi Taffarel, com algum grau de atualização, fundamentada em um conjunto teórico.

O texto intitulado "**Formação de professores/as de Educação Física no Brasil: tendências hegemônicas e possibilidades a partir da Licenciatura Ampliada e da Abordagem Crítico-Superadora**", apresentado pela professora Márcia Morschbacher, analisa a formação de professores(as) de Educação Física no Brasil, considerando o projeto hegemônico e a Licenciatura Ampliada no quadro da disputa de projetos de formação humana, bem como as contribuições da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física para a formação de professores(as) da área. Aborda a tendência à destruição das forças produtivas na atual etapa de desenvolvimento capitalista e destaca o rebaixamento da formação dos(as) professores(as) como expressão da tendência à diminuição do valor da força de trabalho. Após esta análise, situa a Licenciatura Ampliada como proposta superadora do rebaixamento da formação profissional na área da Educação Física e destaca as contribuições da abordagem Crítico-Superadora, situadas nos planos epistemológicos, pedagógicos e dos conceitos específicos da área da Educação Física. Conclui que a abordagem Crítico-Superadora reúne as condições mais avançadas para potencializar, a partir de suas categorias teóricas, uma formação de professores(as) em uma perspectiva superadora.

A relatoria do Painel 4 foi de autoria do professor Matheus Lima de Santana.

O **Painel 5 – Políticas Públicas** recebeu dois textos dos painelistas. O texto intitulado **"Os rumos das Políticas Educacionais e a presença/ausência da Educação Física no currículo do Novo Ensino Médio"**, do professor José Arlen Beltrão, objetivou (i) expor a atuação e os interesses do capital nos rumos da educação pública brasileira e as tendências intensificadas com esse movimento, particularmente com a reforma do Ensino Médio; e (ii) apresentar mapeamento do espaço ocupado pela Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio (NEM) dos Estados e do Distrito Federal. Para tanto, foram examinados os atos normativos dos 26 Estados e do Distrito Federal que regulamentaram as matrizes curriculares dessas redes.

Constatou que a reforma do Ensino Médio favoreceu processos privatizantes e tendeu a rebaixar a formação da juventude brasileira. Por outro lado, a Educação Física ocupa espaço marginal nessa proposta. Apesar de ter permanecido em todas as matrizes curriculares do NEM, a Educação Física teve sua carga horária reduzida significativamente, indicando a existência de um processo em curso de supressão e progressiva extinção desse componente curricular. A redução da carga horária desse componente resulta em implicações pedagógicas e laborais. Por fim, a manutenção da Educação Física, a efetivação de um ensino crítico-superador e a materialização de uma formação que aspire a omnilateralidade exigem a revogação do NEM.

O professor Moisés Henrique Zeferino Alves apresentou o texto **"Contribuições para a crítica da Política Nacional de Ciência e Tecnologia no Brasil"** com o intuito de expor contribuições para a crítica da Política Nacional de Ciência e Tecnologia no Brasil, em especial a que se constituiu nos últimos seis anos e expressou um processo de desmantelamento da área conectada com as determinações históricas do modo de produção capitalista em sua fase imperialista, que aponta para o esgotamento da sua capacidade civilizatória. Demonstrou como a ciência e a tecnologia no Brasil estão inseridas nas contradições que compõem o contexto de destruição das forças produtivas da humanidade em todo o planeta. Destacou que, considerando as atuais condições concretas da luta de classes e como elas se expressam no fenômeno da ciência e tecnologia no Brasil, pensar possibilidades de uma produção do conhecimento científico para além do capital passa, antes de mais nada, pela interrupção dos planos destruidores da burguesia de aniquilar os serviços públicos em nome dos lucros do capital, mediante movimentos organizados de luta que destaquem o papel fundamental da Ciência e Tecnologia como um motor para o desenvolvimento da sociedade.

A relatoria do Painel 5 foi de autoria do professor Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior.

O **Painel 6 – Contribuições da obra para a teoria da Educação Física** teve duas contribuições. O texto "**O conhecimento específico a ser ensinado e aprendido em Educação Física"** da professora Carolina Pichetti Nascimento discutiu a atualidade da afirmação de que a perspectiva Crítico-Superadora elaborou um projeto pedagógico para a Educação Física direcionado à superação do modo de produção capitalista. Esse projeto pedagógico se expressa fundamentalmente nas ferramentas teóricas e práticas presentes na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* para a defesa da função social da escola como sendo a de ensinar conhecimentos sistematizados no campo da cultura corporal. Discutiu o conceito de clássico como critério para a seleção dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola, e propôs um breve exercício analítico com uma das atividades da cultura corporal – a Ginástica – a fim de indicar alguns caminhos metodológicos em relação à tarefa de sistematização dos conhecimentos específicos em Educação Física em uma perspectiva Crítico-Superadora.

Os professores Vidalcir Ortigara e Isabela Natal Milak apresentam o texto intitulado **"Os desafios dos objetos, conceitos e conteúdos teóricos das atividades da Cultura Corporal"**, no qual abordam reflexões desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção (GEPEFE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), composto por professores(as) e estudantes que se dedicam a pensar o processo de formação dos(as) alunos na escola e a contribuição específica da Educação Física nesse aspecto. Os autores refletem sobre o conceito geral de cultura corporal, indicando a necessidade de que este seja enriquecido de maiores objetivações para que se possa expressar os conceitos e os sistemas de conceitos dos objetos que necessitam ser tratados no contexto escolar. A questão orientadora de suas reflexões diz respeito à necessidade de que a área da Educação Física explicite o quê das atividades da cultura corporal são essenciais, para que as novas gerações se apropriem e como elas acessarão este conhecimento. Nessa direção, os autores

sintetizam resultados das investigações do GEPEFE quanto à ampliação do estabelecimento dos conceitos e sistemas de conceitos dos objetos de estudo que compõem as atividades da cultura corporal, bem como à explicitação dos conteúdos teóricos dos conceitos desses objetos.

A relatoria do Painel 6 foi de autoria das professoras Márcia Morschbacher e Joselene Ferreira Mota, e do professor Renan Schwaab.

A palestra **As contribuições da Teoria Histórico-Cultural como fundamento para orientar a didática dos conteúdos específicos no currículo escolar,** proferida pela professora Lígia Márcia Martins, tem o respectivo texto intitulado **"Relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a obra Metodologia do Ensino de Educação Física: contribuições para a didática dos conteúdos específicos do currículo escolar"** de sua autoria. A professora inicialmente situa no atual momento, a obra escrita pelo Coletivo de Autores em 1992, afirmando que através do trabalho da Rede LEPEL, fundamentalmente do esforço da professora Celi Taffarel em formar toda uma nova geração de pesquisadores que vem atualizando-a, "continua viva e avançando no tempo". Apresenta uma problematização das compreensões hegemônicas acerca do currículo, da didática e da Educação Física escolar, que são o ponto de partida para a recuperação de fundamentos da psicologia Histórico-Cultural, que são expostos em torno de quatro pressupostos básicos desta teoria. Assim, a autora demonstra aproximações entre a teoria psicológica Histórico-Cultural e a formulação apresentada na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, demonstrando com isso, suas contribuições para desenvolvimento do pensamento teórico e integral das pessoas.

A relatoria da Palestra foi de autoria da professora Joelma de Oliveira Albuquerque.

A Palestra **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física**, proferida pelo professor Dermeval Saviani, atendeu à demanda posta, destacando aspectos da forma coletiva em que foi elaborado a obra objeto do evento e

comentando outros aspectos das interfaces e aproximações entre as perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora.

A relatoria da Palestra foi de autoria das professoras Cássia Hack e Leni Hack.

Para o **Painel 7 – Os Grupos de Pesquisa da Rede LEPEL e o desenvolvimento da Abordagem Crítico-Superadora**, tivemos a contribuição do professor Welington Araújo Silva com o texto intitulado igualmente ao Painel "**Os Grupos de Pesquisa da Rede LEPEL e o desenvolvimento da Abordagem Crítico-Superadora"** com a relatoria de autoria do professor Irinaldo Deodato Silva.

A **Mesa de Encerramento "30 anos da obra (1992-2022): Balanço e perspectiva – as possibilidades da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física rumo a emancipação humana"** contou com o texto **"O significado histórico da obra 'Coletivo de Autores' para a Educação Física brasileira"** do professor Tiago Nicola Lavoura, que propôs apresentar o significado histórico do Coletivo de Autores para a Educação Física brasileira, em que desenvolveu uma argumentação de que a maior herança deixada pela obra é a categoria da lógica dialética. A partir dela, uma nova possibilidade de se abordar o conhecimento de que trata a Educação Física na escola é concebida, rompendo-se com a perspectiva do mero 'saber fazer' nas aulas, superando a visão hegemônica da época – e com lastros e ranços na atualidade – do caráter lúdico-esportivo predominantemente presente em nosso campo a partir do eixo paradigmático da aptidão física. Assim, não apenas o acervo das ações corporais, dos modos de agir com o jogo, esporte, dança, luta, ginástica, dentre outros, são priorizados, considerando suas técnicas, táticas, regras e preparações físicas. Com o Coletivo de Autores, admite-se que a Educação Física deve preocupar-se com o grau de apreensão do significado histórico das atividades da cultura corporal, sua compreensão acerca de seus valores ético-políticos e seus processos de determinações sociais.

A relatoria da Mesa de Encerramento foi de autoria da professora Daniele Rorato Sagrillo.

Ainda que com um tempo longo para a sistematização desta obra, imputada a sua importância, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da realidade concreta foram parcialmente superadas pela relevância do conteúdo e pela necessidade do registro histórico de tal homenagem e comemoração pela existência de um clássico no campo da Educação Física.

Desejamos uma ótima leitura!

Celi Nelza Zülke Taffarel
Cássia Hack
Joelma de Oliveira Albuquerque
Márcia Morschbacher

Seminário Nacional da Rede LEPEL "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras"

PROGRAMAÇÃO

DIA 15 DE DEZEMBRO DE 2022 (QUINTA-FEIRA)	
HORÁRIO	**ATIVIDADES**
09h00	**APRESENTAÇÃO CULTURAL**
09h10 às 12h00	**MESA DE ABERTURA "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: A história e as possibilidades crítico-superadoras"** • **EMENTA:** Balanço crítico-propositivo desde a gênese, desenvolvimento e estágio atual das contribuições da *Obra.* • **CONVIDADOS AUTORES/AS DA OBRA:** Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Lino Castellani Filho, Valter Bracht e Micheli Ortega Escobar *[in memoriam]* • **MEDIAÇÃO:** Erika Suruagy Assis de Figueiredo (UFRPE) • **RELATORIA/APOIO:** Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior (Rede Municipal de Ensino – Governador Mangabeira), Thaís Cosmo Coutinho (UFBA e FAMAM) e Erica Cordeiro Cruz Sousa (UFBA)
INTERVALO	
	PAINEL 1 – CULTURA CORPORAL E CONTRIBUIÇÕES DAS MATRIZES AFRICANAS

14h00 às 16h00	• **EMENTA:** Debate sobre o conhecimento clássico da cultura corporal – sua gênese, desenvolvimento e grau mais elaborado, avançado –, à luz das contribuições das matrizes africanas. Para tal, realizaremos exposições dos trabalhos científicos de pesquisadoras/es que avançam contribuindo para ampliar a fundamentação da abordagem Crítico-Superadora, a partir da ontologia do ser social, de matriz africana e as relações Étnicos Raciais, de gênero e de classe. Constatamos que os elementos da cultura corporal a saber: a ginástica, as danças, os esportes, os jogos, as lutas expressam o epistemicídio na formação de professores/as e na escola. Com o conhecimento da história resistir ativamente contra a barbárie. • **CONVIDADOS/AS:** Josiane Cristina Climaco (Rede Estadual de Ensino - Salvador), Neilton de Sousa Ferreira Júnior (UFV) e Ruy José Braga Duarte (UNEB) • **MEDIAÇÃO:** Leni Hack (UNEMAT) • **RELATORIA/APOIO:** Erica Cordeiro Cruz Sousa (UFBA), Michele Rodrigues de Lima (Rede Municipal do Paraná) e Thaís Cosmo Coutinho (UFBA e FAMAM)
INTERVALO	
16h00 às 18h00	**PAINEL 2 – O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CONHECIMENTO CLÁSSICO, OS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS – GINÁSTICA, ATIVIDADES CIRCENSES E OUTRAS** • **EMENTA:** Fundamentos do trabalho pedagógico com o conhecimento clássico da cultura corporal, sua gênese, desenvolvimento e grau mais avançado, e o trato de conteúdo clássicos específicos nos currículos. Trata dos desafios colocados para implementar a abordagem Crítico-Superadora no âmbito do trabalho pedagógico nas instituições e movimentos sociais frente a devastadora política ultra neoliberal, que se expressa na ordem econômica do capital, que necessita ser enfrentada e superada.

	• **CONVIDADOS/AS:** Ana Rita Lorenzini (UPE), Cristina Souza Paraíso (UFRB) e Joelma de Oliveira Albuquerque (UFAL) • **MEDIAÇÃO:** Petry Rocha Lordelo (IFBA) • **RELATORIA/APOIO:** Claudio dos Santos Costa (UFBA) e Flaviana Alves Toledo (IFMG/UFBA)
19h00	**APRESENTAÇÃO CULTURAL**
19h10 às 21h00	**PAINEL 3 – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER** • **EMENTA:** Principais orientações teórico-metodológicas, de base marxista (o método), para a produção do conhecimento na formação inicial e continuada dos professores/as e pesquisadores/as e, os resultados de pesquisas realizadas sobre a produção do conhecimento na área da Educação Física, Esporte e Lazer no Nordeste do Brasil e, a pesquisa elaborada para a continuidade dos estudos no norte do Brasil. • **CONVIDADOS/AS:** Kátia Oliver de Sá (UCSal), Ivson Conceição Silva (UNIMAN) e Silvio Ancisar Sánchez Gamboa (Unicamp/UFAL) [*in memoriam*] • **MEDIAÇÃO:** Celi Nelza Zülke Taffarel (UFAL/UFBA) • **RELATORIA/APOIO:** Claudio dos Santos Costa (UFBA) e Thaís Cosmo Coutinho (UFBA e FAMAM)

DIA 16 DE DEZEMBRO DE 2022 (SEXTA-FEIRA)	
HORÁRIO	**ATIVIDADES**
08h00 às 12h00	**EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS** Sala 1 - Sessão 1 - Eixo 1 - Comunicação Oral Sala 1 - Sessão 2 - Eixo 1 - Comunicação Oral Sala 1 - Sessão 3 - Eixo 1 - Comunicação Oral Sala 2 - Sessão 1 - Eixo 1 - Banner Digital Sala 2 - Sessão 2 - Eixo 1 - Banner Digital Sala 2 - Sessão 3 - Eixo 1 - Banner Digital

	Sala 2 - Sessão 4 - Eixo 2 - Comunicação Oral Sala 2 - Sessão 5 - Eixo 2 - Banner Digital Sala 3 - Sessão 1 - Eixo 3 - Comunicação Oral Sala 3 - Sessão 2 - Eixo 3 - Comunicação Oral Sala 3 - Sessão 3 - Eixo 3 e Eixo 4 - Banner Digital Sala 3 - Sessão 4 - Eixo 4 - Comunicação Oral
INTERVALO	
14h00 às 16h00	**PAINEL 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS, CURRÍCULO E SAÚDE** • **EMENTA:** Desenvolvimento teórico-metodológico das produções acadêmico-científicas acerca da formação inicial e continuada de professores/as, em especial de Educação Física, do Currículo e da Saúde a partir da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física e seus fundamentos no Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico Cultural. • **CONVIDADOS/AS:** Carolina Nozella Gama (UFAL), Cássia Hack (UNIFAP) e Márcia Morschbacher (UFSM) • **MEDIAÇÃO:** Demilto Yamaguchi da Pureza (UNIFAP) • **RELATORIA/APOIO:** Matheus Lima de Santana (Rede Municipal de Ensino – Luis Eduardo Magalhães), Fernanda Dias (UFBA) e Michael Daian Pacheco Ramos (UNEB/Campus IV), Joelma de Oliveira Albuquerque (UFAL/ Campus Arapiraca)
16h00 às 18h00	**PAINEL 5 – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER** • **EMENTA:** Crítica às políticas de Estado e de Governo, relacionadas à Educação, Educação Física, à Ciência, ao Esporte, apresentando as principais elaborações para o enfrentamento do desmonte dessas áreas e as contribuições da abordagem Crítico-Superadora, na defesa da política educacional e científica como pilar de um projeto de nação soberana, democrática, participativa, com direitos garantidos e seu povo feliz.

	• **CONVIDADOS/AS:** Cássia Damiani (UFC), José Arlen Beltrão de Matos (UFRB), Moises Henrique Zeferino Alves (UFBA/Rede Municipal de Feira de Santana) e Ailton Fernando Santana de Oliveira (UFS) • **MEDIAÇÃO:** Zaira Valeska Dantas Fonseca (UEPA/Castanhal) • **RELATORIA/APOIO:** Karem Barreto Farias (SEED/AP), Matheus Lima de Santana (Rede Municipal de Ensino - Luís Eduardo Magalhães) e Josiane Cristina Climaco (Rede Estadual de Ensino - Salvador)
19h00	**APRESENTAÇÃO CULTURAL**
19h05 às 21h00	**PAINEL 6 – CONTRIBUIÇÕES DA OBRA PARA A TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA** • **EMENTA:** Contribuições que a obra "Metodologia do Ensino da Educação Física" trouxe para o desenvolvimento da área, quais as críticas e quais os desafios para o próximo período. • **CONVIDADOS/AS:** Edson Marcelo Hungaro (UnB), Carolina Pichetti (UFSC) e Vidalcir Ortigara (Unesc) • **MEDIAÇÃO:** Melina Silva Alves (UFPB) • **RELATORIA/APOIO:** Renan Schwaab e Márcia Morschbacher (UFSM), Joselene Ferreira Mota (UFPA Belém)

DIA 17 DE DEZEMBRO DE 2022 (SÁBADO)	
HORÁRIO	**ATIVIDADES**
08h00 às 10h00	**PALESTRA – AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA ORIENTAR A DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS NO CURRÍCULO ESCOLAR** • **EMENTA:** A palestra tratará dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural que orientam a didática dos conteúdos específicos no currículo escolar. • **CONVIDADA:** Lígia Márcia Martins (UNESP) • **MEDIADORA:** Carolina Nozella (UFAL)

	• **RELATORIA/APOIO:** Joelma de Oliveira Albuquerque (UFAL/Arapiraca) e Kátia Oliver de Sá (UCSal)
10H00	**APRESENTAÇÃO CULTURAL**
10h05 às 12h00	**PALESTRA – A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRITICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA** • **EMENTA:** A palestra tratará das interfaces, aproximações teóricas entre a teoria pedagógica Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. • **CONVIDADOS:** Dermeval Saviani (Unicamp) e Newton Duarte (UNESP) • **MEDIADORA:** Celi Nelza Zülke Taffarel (UFBA/UFAL) • **RELATORIA/APOIO:** Cássia Hack (UNIFAP), Josiane Cristina Climaco (Rede Estadual de Ensino - Salvador) e Leni Hack (UNEMAT)
INTERVALO	
14h00 às 16h00	**PAINEL 7 – OS GRUPOS DE PESQUISA DA REDE LEPEL E O DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA** • **EMENTA:** Os/as coordenadores/as de grupos de pesquisa apresentarão os fundamentos da orientação teórico-metodológica para a formação inicial e continuada, para a da produção do conhecimento científico, e os problemas, os desafios para o próximo período no que diz respeito ao trabalho pedagógico, a formação inicial e continuada de professores, a produção do conhecimento e as políticas públicas. • **CONVIDADOS/AS:** Leni Hack (UNEMAT), Melina Silva Alves (UFPB), Joselene Ferreira Mota (UFPA/Belém) e Welington Araújo Silva (UEFS) • **MEDIAÇÃO:** Fernando José de Paula Cunha (UFPB) • **RELATORIA/APOIO:** Alisson Vieira Costa (UNIFAP) e Irinaldo Deodato Silva (UFBA)

16h00 às 18h00	**MESA DE ENCERRAMENTO "30 ANOS DA OBRA (1992-2022): BALANÇO E PERSPECTIVAS – AS POSSIBILIDADES DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA RUMO A EMANCIPAÇÃO HUMANA"** • **EMENTA:** Apresentação das críticas necessárias nesta trajetória de 30 anos da Obra e indicação de desafios teórico-metodológicos para a formação de professores/as, pesquisadores/as, para a produção do conhecimento e para as políticas públicas na área da cultura corporal. Balanço e perspectiva. • **CONVIDADA/O:** Tiago Nicola Lavoura (UESC) e Celi Nelza ZülkeTaffarel (UFBA/UFAL) • **MEDIAÇÃO:** Joelma de Oliveira Albuquerque (UFAL/Arapiraca) • **RELATORIA/APOIO:** Ailton Cotrim Prates (UFAL/UFBA), Daniele Rorato Sagrillo (UFSM), Thaís Cosmo Coutinho (UFBA e FAMAM) e Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior (Rede Municipal de Ensino – Governador Mangabeira)
18h00	**APRESENTAÇÃO CULTURAL SHOW COM TERREIRO DA PRETA ACÚSTICO**

ORGANIZAÇÃO Rede LEPEL

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Universidade Católica de Salvador (UCSal)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Universidade Estadual do Pará (UEPA)
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL)

REALIZAÇÃO

Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
(FACED/UFBA)

Gravações do Evento disponíveis no Canal do *YouTube* da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Bahia (PROGRAD/UFBA)

30 ANOS DO LIVRO METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
https://www.youtube.com/watch?v=YxeA9SBQACs&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=18

PAINEL 1 – CULTURA CORPORAL E CONTRIBUIÇÕES DAS MATRIZES AFRICANAS
https://www.youtube.com/watch?v=nBs706pcesc&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=22

PAINEL 2 – O TRABALHO PEDAGÓGICO COM O CONHECIMENTO CLÁSSICO, OS CONTEÚDOS ESPECÍFICOS – GINÁSTICA, ATIVIDADES CIRCENSES E OUTRAS
https://www.youtube.com/watch?v=adhMrJXNVFI&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=20

PAINEL 3 – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER
https://www.youtube.com/watch?v=3CPJaIko470&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=6

PAINEL 4 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS, CURRÍCULO E SAÚDE
https://www.youtube.com/watch?v=PLhajxMe_0E&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=15

PAINEL 5 – POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER

https://www.youtube.com/watch?v=Po1y6JrUQG0&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=17

PAINEL 6 – CONTRIBUIÇÕES DA OBRA PARA A TEORIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA
https://www.youtube.com/watch?v=PQ3U5cMGaKs&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=16

PAINEL 7 – OS GRUPOS DE PESQUISA DA REDE LEPEL E O DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA
https://www.youtube.com/watch?v=0Nwjf9c8c4Y

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO FUNDAMENTO PARA ORIENTAR A DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS
https://www.youtube.com/watch?v=6KkmxofPrSc

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO- SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

https://www.youtube.com/watch?v=KB5Jv9zDwoY&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=12

MESA DE ENCERRAMENTO: 30 ANOS DA OBRA (1992-2022): BALANÇO E PERSPECTIVA
https://www.youtube.com/watch?v=00AoLduC20o&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=2

Sala 1 - Sessão 1 - Eixo 1 - Comunicação Oral
https://www.youtube.com/watch?v=MIKDLEFJ9lA&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=14

Sala 1 - Sessão 2 - Eixo 1 - Comunicação Oral
https://www.youtube.com/watch?v=LEOmJtnNfGA&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=13

Sala 1 - Sessão 3 - Eixo 1 - Comunicação Oral
https://www.youtube.com/watch?v=8Y6ugysE3WQ&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=9

Sala 2 - Sessão 1 - Eixo 1 - Banner Digital
https://www.youtube.com/watch?v=HtZjyRcwpPU&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=11

Sala 2 - Sessão 2 - Eixo 1 - Banner Digital
https://www.youtube.com/watch?v=Dgf-BPVEk3k&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=10

Sala 2 - Sessão 3 - Eixo 1 - Banner Digital
https://www.youtube.com/watch?v=08r4PpWmxbI&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=3

Sala 2 - Sessão 4 - Eixo 2 - Comunicação Oral
https://www.youtube.com/watch?v=1xMrKBQVTDg&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=5

Sala 2 - Sessão 5 - Eixo 2 - Banner Digital
https://www.youtube.com/watch?v=5k_g2hpxJIo&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=7

Sala 3 - Sessão 1 - Eixo 3 - Comunicação Oral
https://www.youtube.com/watch?v=pm1abiwLPLE&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=23

Sala 3 - Sessão 2 - Eixo 3 - Comunicação Oral
https://www.youtube.com/watch?v=Zoa_WIHU3_4&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=19

Sala 3 - Sessão 3 - Eixo 3 e Eixo 4 - Banner Digital
https://www.youtube.com/watch?v=l-kMVtrrosM&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz&index=21

Sala 3 - Sessão 4 - Eixo 4 - Comunicação Oral
https://www.youtube.com/watch?v=-JVyznOyNmc&list=PLmqo7myFqlaH5oKVfvmDKCUbY3DnAScGz

Anais do evento
http://www.evento30anosefcs.ufba.br/modulos/gerenciamentodeconteudo/docs/633_ANAIS_COMPLETO_22_02.pdf

Site do evento
http://www.evento30anosefcs.ufba.br/

MESA DE ABERTURA
"30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: A história e as possibilidades crítico-superadoras"

Balanço crítico-propositivo desde a gênese, desenvolvimento e estágio atual das contribuições da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física do Coletivo de Autores*[1]

Celi Nelza Zülke Taffarel[2]

Introdução

Para iniciar o balanço crítico, recorro a Ítalo Calvino (1993) para afirmar que a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, é uma obra para ser relida, porque é uma riqueza independente de nossas condições para apreciá-lo; é inesquecível, pois em cada leitura e releitura há uma descoberta; sua leitura é na realidade uma releitura e nunca termina de dizer o que tem a dizer; traz em si os traços da cultura que atravessou; traz marcas das leituras precedentes; é prova incessantemente crítica e, quanto mais pensamos que a conhecemos, mais se revela nova, inesperada, inédita, um universal; não é indiferente e nos define; quem o lê o

[1] O presente texto, em parte, subsidiou a palestra "Atualidade da Obra Metodologia do Ensino da Educação Física nos seus trinta anos", proferida no dia 17 de novembro de 2022, na Universidade de Pernambuco, na abertura do XXIX Seminário de Educação Escolar promovido pelo Grupo Ethnós. Sairá publicado na forma de Capítulo de Livro, caso os recursos sejam alocados. De forma resumida, foi exposto no Seminário Nacional da Rede LEPEL, celebrando 30 anos do livro "Metodologia do Ensino da Educação Física: a História e as possibilidades crítico-superadoras", ocorrido no período de 14 a 17 de dezembro de 2022.

[2] Licenciada em Educação Física e Técnica em Desporto (UFRGS/UFPE), Especialista em Ciência do Esporte (UFPE), Mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM), Doutora em Educação (UNICAMP), Pós-Doutora pela Universidade de Oldenburg Alemanha, pela Universidade de Vechta, Alemanha e pela Universidade Técnica de Braunschweig, Alemanha. Profa. Dra. Titular. Visitante da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *Campus* Arapiraca e participante especial na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Lattes: http://lattes.cnpq.br/5691238604320892. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3593-4279. E-mail: celi.taffarel@gmail.com.

reconhece na genealogia; demonstra que é atual, porque persiste sendo dramaticamente necessária.

Este livro, que é um clássico, contribuiu e contribui muito para que hoje possamos defender e usar uma Teoria da Educação Física Crítico-Superadora, de base marxista, para enfrentar a barbárie capitalista no trabalho pedagógico, na produção do conhecimento, na formação de professores(as) e nas políticas públicas.

O que vamos defender neste evento é que, de uma abordagem do ensino da Educação Física, Crítico-Superadora, após 30 anos de trabalhos científicos, temos uma Teoria da Educação Física, Crítico-Superadora, de base marxista, construída no Brasil, impulsionada por esta obra constantemente atualizada em seus fundamentos através de estudos que culminaram em trabalhos de final de curso, (TCC), Monografias de Base, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. A Abordagem Crítico-Superadora (ACS) do Ensino da Educação Física avançou e muito no trabalho coletivo nas Redes de Ensino, nos Cursos de Formação de Professores(as) de Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação[3].

Nos idos de 1960 a 1990, em meio a uma ditadura civil-militar que durou de 1964 a 1985, surgiram contestações a este regime e suas bases econômicas, políticas, teóricas e educacionais. A contestação ao regime ceifou muitas vidas, o que não podemos esquecer, e isto está denunciado na Comissão Nacional da Verdade, instalada durante o Governo da presidente Dilma Rousseff para investigar a violação de direitos humanos no período da ditadura militar e no livro publicado com o título "Brasil Nunca Mais" (Comissão da Verdade, 2014). Ressaltamos isto, porque nos últimos quatro anos (2019-2022) vivemos sob um Estado de Exceção (Valim, 2017), com a extrema direita no poder, que culminou em genocídio da população indígena, genocídio durante

[3] Presto homenagem aos/às que pertenceram aos nossos coletivos LOEDEFE/'DEF/CCS/UFPE e LEPEL/FECED/UFBA, que já partiram e deixaram conosco a força de seus trabalhos: Gilberto Castro de Araújo, Fabio Santos, Rosely dos Santos, Carlos Roberto Colavolpe, Micheli Ortega Escobar e Silvio Sánchez Gamboa.

a pandemia da COVID-19 e com milhares de pessoas abduzidas pela extrema direita, que está crescendo no Brasil (Casimiro, 2018), acampadas em frente a quartéis, bradando por intervenção militar e praticando atos golpistas, terroristas, conforme o ocorrido em 08 de janeiro de 2023, atos que visam destituição dos poderes da República, destruição da frágil democracia no Brasil. Com isso, visavam os terroristas, golpistas de 2023, instalar, mais uma vez, o terror no Estado: a Ditadura Militar, porque é isto do que trata o regime militar (Paulo Netto, 2014).

No final dos anos de 1980, início dos anos de 1990, após a implementação das medidas neoliberais, através de acordos internacionais – os acordos MEC-USAID, implementados no Brasil através da Lei 5.540/68 negociados secretamente e denunciados em dezembro de 1966 pelos movimentos de resistência contra a ditadura militar – fazia-se necessário outras concepções de educação, Educação Física, em contraponto às concepções até então vigentes, hegemônicas.

Nesta busca de outras abordagens para a Educação, no período de 1960-2000, desenvolveram-se as teorias pedagógicas não críticas e críticas. A sistematização histórica destas teorias nos é apresentada pelos professores Demerval Saviani, Newton Duarte, Lígia Márcia Martins, Ana Carolina Galvão e demais colaboradores, em seus livros comemorativos, dos 15, 30 e 40 anos da "Pedagogia Histórico-crítica" (1995; 2011; 2021). O percurso desta construção pode ser localizado nas obras produzidas pelo coletivo[4].

[4] Entre as obras destacamos as seguintes: Dermeval Saviani: "As concepções pedagógicas na história da educação brasileira" (2005); "Escola e democracia" (2008); "Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações" (2013); "Educação: Do senso comum à consciência filosófica" (2009); "A História das Ideias Pedagógicas no Brasil (2007); e "Conhecimento Escolar e luta de classes: a Pedagogia histórico-crítica contra a barbárie" (2021) em colaboração com Newton Duarte. Destacamos ainda a obra "O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica" de Lígia Márcia Martins (2013) e "Periodização histórico-cultural

Neste sentido, a área da Educação Física desenvolveu críticas e apresentou propostas sistematizadas e não sistematizadas, tanto para o ensino como para a produção do conhecimento científico na área, incluindo ainda o trabalho pedagógico, a formação de professores(as) e políticas públicas. Desde as obras clássicas de João Paulo Subirá Medina (1983), Vitor Marinho de Oliveira (1983), a obra de Castellani Filho (1988), a obra de Ghiraldelli Júnior (1989), até a atualidade, muito foi construído em termos de propostas sistematizadas e não sistematizadas para o ensino da Educação Física. Uma das sistematizações críticas consta do texto intitulado "Perspectivas Pedagógicas em Educação Física" de nossa autoria (Taffarel, 1997), onde apresentamos análises críticas às propostas de Educação Física sistematizadas e não sistematizadas existentes à época. O conteúdo do livro foi apresentado em evento científico, ocorrido em 1997, na Paraíba, e está na obra organizada por Onacir Carneiro Guedes, intitulada "Atividade Física: Uma abordagem Multidimensional" (1997).

A busca de outra abordagem na metodologia do ensino, na área da Educação Física, foi assumida por um Coletivo que em 1992 editou, pela Cortez Editora, o livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" (Coletivo de Autores, 1992). Os autores do livro – Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Maria Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht – foram reunidos por iniciativa do professor Lino Castellani Filho, convidado a apresentar, na forma de um livro, uma nova síntese em termos de metodologia para o ensino da Educação Física e compor uma Coleção que tratava sobre ensino, coordenada por Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo. A tarefa foi assumida pelo coletivo que, após uma série de seminários internos, realizados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), apresentou para a editora o resultado do trabalho que foi impresso e amplamente divulgado.

---

do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice" (2016) de Lígia Martins, com Ângelo Antônio Abrantes e Marilda Gonçalves Dias Facci.

Do livro, datado de 1992, consta na introdução uma chamada ao diálogo com professores(as) da Rede de Ensino para discutir questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, de temas da cultura corporal, considerando as condições reais do exercício profissional.

No primeiro capítulo, tratamos da "Educação Física no Currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal". Anunciávamos ali o contraponto ao paradigma até então hegemônico que orientava o trabalho pedagógico dos(as) professores(as) para a aptidão física. A influência médica, higienista, eugenista, a perspectiva competitivista, meritocrática, individualista e a pedagogia tecnicista esportivizante passava a ser criticada para ser superada (Coletivo de Autores, 1992).

No segundo capítulo (Coletivo de Autores, 1992), anunciamos uma nova síntese, baseada em argumentos científicos na perspectiva histórica, visando a compreensão do(a) professor(a) sobre os fundamentos que legitimavam a Educação Física escolar. Anunciávamos ali novos fundamentos para legitimar a Educação Física na Escola. Entre estes fundamentos, destacamos o projeto histórico, a concepção de escola e sua função social de ser humano e seu desenvolvimento de trato com o conhecimento no currículo escolar nos ciclos de ensino-aprendizagem e na avaliação.

No terceiro capítulo (Coletivo de Autores, 1992), apresentamos a metodologia do ensino, considerando estes fundamentos e propondo uma organização do conhecimento e uma abordagem metodológica com base nos ciclos de escolarização em contraponto à seriação. Isto tudo com base na teoria do conhecimento que indicava a necessidade de aprendizagem para o desenvolvimento humano e responsabilidade do corpo docente.

No quarto e último capítulo, tratamos da avaliação do processo ensino-aprendizagem com coerência aos fundamentos que legitimavam uma outra abordagem da Educação Física: a abordagem Crítico-Superadora (Coletivo de Autores, 1992).

Em 2009, por iniciativa do Grupo Ethnós da UPE, foi adicionado um posfácio à obra contendo "palavras do Coletivo de Autores analisando a maioridade da obra", ou seja, 18 anos após a obra ser lançada (Coletivo de Autores, 2009, p. 115-198). No posfácio, os autores trataram da história da construção do livro, contribuições de cada um à obra, os avanços e o que precisaria ser revisto.

Na ocasião, a professora Micheli Ortega Escobar ressaltou a coerência entre teoria e prática apresentada na obra, ou seja, a base científica que necessita adquirir mais densidade teórica em vários conceitos e categorias como: a categoria trabalho, a categoria atividade humana, cultura, ciência e, a necessidade da defesa explícita do projeto histórico, defesa de uma concepção de mundo socialista.

A professora Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto ressaltou pontos que necessitam de revisão, permitindo contemplar questões contemporâneas sobre projeto político pedagógico, sobre globalização, comunicação, informação, sobre conflito, confronto, negociação, individualismo liberal e individualidade, questões étnico-raciais e de gênero, transição paradigmática, a luta pelo projeto social de construção da democracia, os pilares da emancipação social, a importância da pesquisa para avançar na construção de inovações pedagógicas.

O professor Valter Bracht destacou avanços na concepção do objeto da Educação Física, a sistematização de conteúdos, a proposta metodológica e destaca críticas que vem do âmbito da prática dos professores e do âmbito acadêmico, entre o que se destacam: a concepção de história, o arcabouço conceitual, as diferenças nos ciclos, no trato do conteúdo; a sistematização do conhecimento; a ênfase no conhecimento científico de caráter conceitual; a Educação Física para além perspectiva disciplinar; a construção da sociedade solidária; a articulação entre teoria educacional e teoria política da transformação social; implementação nas escolas de uma pedagogia crítica ou revolucionária; onde isto é feito e com densidade; como e onde

convencer professores das ideias socialistas; necessidade da reformulação e reconstrução do socialismo.

Quanto aos apontamentos da professora Carmem Lúcia Soares, tem destaque a denominação de Coletivo para ressaltar a quebra de hierarquia dentro do grupo, a busca de superar a perspectiva de um livro receituário de como dar aulas; as inovações pedagógicas construídas e expressas no livro que o tornam um clássico, ruptura com as ideias tecnicistas de planejamento, a superação conteudista pela ideia de conhecimento científico; a definição e proposição de trato com o conhecimento sistematizado; a superação do paradigma da aptidão física; a superação da psicomotricidade; o livro não é uma bíblia, mas um livro que não disse tudo o que tem a dizer. Critica as abordagens, destaca a proposta de transformar a didática; apresenta a contestação das verdades absolutas e do pensamento único.

O professor Lino Castellani Filho retraça a história, ressalta as contribuições, destaca avanços e menciona o que precisa ser revisto. Dentro disto, destaca a necessidade de uma nova síntese.

Como uma das entrevistadas, em 2009, destaquei o longo e árduo processo de produção do conhecimento científico sem o que não existiria uma síntese possível. Relacionei com o contexto histórico a situação socioeconômica cultural que exigia muitas rupturas dentro de um processo que vinha de uma ditatura militar e da implementação da política econômica neoliberal. Ressaltei que o livro pode ser testado pela sua aderência ao real concreto e suas respostas aos desafios de tratar a Educação Física no sistema escolar, rompendo com as concepções médico higienistas e eugenistas, com o paradigma da aptidão física, com as pedagogias tecnicistas, produtivistas. Outro aspecto relevante é que a obra considerou o que tínhamos de mais avançado à época, que foram as concepções da teoria histórico-cultural, ainda poucas, advindas via Cuba. Isto nos possibilitou críticas à escola, ao currículo, ao trato com o conhecimento, à seriação, à avaliação e à apresentação de elementos superadores. Destaquei na época as críticas que recebíamos em relação a concepção de história, de cultura, relação entre sociedade e

estado, sobre a ontogênese do ser social, as dificuldades em implementar a proposta nas redes básicas de ensino.

O Grupo Ethnós, após a realização do trabalho de entrevistas, concluiu que: "O Livro é resultado do acúmulo e engajamento político... a inserção em gestões governamentais [...] o Coletivo de Autores se apresentou sereno, sólido, comprometido e engajado" (Coletivo de Autores, 2009, p. 119). Afirmou ainda: "Continuamos a acreditar, fundamentar, argumentar, defender e elaborar a Educação Física Crítico-Superadora por compreender que a obra traz contribuições ímpares" (p. 119). Conclui dizendo que os depoimentos do *Coletivo de Autores* oportunizarão aprofundamento dos fundamentos, reconhecimento das polêmicas e avanços da elaboração sob diferentes momentos históricos e distintos pontos de vista.

Desenvolvimento: os elementos superadores da obra

O livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" (1992, 2009) apresentou uma abordagem sistematizada do trato com o conhecimento da Cultura Corporal no currículo escolar. E este é um marco histórico de referência na Educação Física Brasileira. Muito do que consta na obra foi fruto do trabalho, desenvolvido em Pernambuco, a partir do trabalho realizado no Governo de Miguel Arraes, tendo Silke Weber como Secretária de Educação, Roberto Burkhardt no Departamento de Educação Física com assessoria da professora Micheli Ortega Escobar. Vale destacar a contribuição relevante da professora Elizabeth Varjal (Pinto, 1988), que foi orientanda do professor Dr. João Francisco de Souza, autor do livro "Uma Pedagogia da Revolução" (1987) que, por sua vez, foi orientando de Paulo Freire.

Podemos constatar que os fundamentos e a função social anunciados no livro são extremamente atuais, conforme expressos no conteúdo, quando faz menção no início ao diálogo com os professores (1992, p. 19); quando trata da função social da Educação Física no interior da escola (1992, p. 25); quando aborda o tema do

projeto político pedagógico e a luta de classes (1992, p. 26); quando defende a busca da hegemonia popular (1992, p. 26); quando apresenta a concepção de currículo ampliado e os princípios curriculares (1992, p. 28-32); quando inova, defendendo os ciclos de escolarização (1992, p. 36); quando rompe com a concepção da "aptidão física" como objeto da Educação Física, para confrontar tal concepção hegemônica e defender como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal, quando defende a concepção de ser humano a partir da teoria histórico-cultural e define a natureza e a especificidade da Educação Física (1992, p. 39); quando sugere que a materialização da humanização se dá pelo trabalho, a produção do conhecimento, a formação e a política pública, (1992, p. 40); quando sistematiza e apresenta os princípios no trato com o conhecimento no currículo (1992, p. 61-92) e; quando avança na proposta de avaliação (1992, p. 93). Estes são elementos que nos permitem defender que a obra, editada em 1992 pelo *Coletivo de Autores* e ampliada com um posfácio, em 2009, pelo Grupo Ethnós, é dramaticamente atual e necessária.

No percurso histórico de 30 anos de construção da Teoria da Educação Física, com aproximações à referência marxista, foram encontradas muitas referências a obra "Metodologia do Ensino da Educação Física". Isto é constatável em livros didáticos, em diretrizes curriculares de redes de ensino, nos currículos dos Cursos de Educação Física, em eventos científicos, em periódicos, em livros, em entidades científicas, em concursos públicos que se valem, mencionam, recorrem e utilizam tal livro (Coletivo de Autores, 1992; 2009). Este levantamento minucioso vem sendo realizado por Grupos de Estudo e Pesquisa, o que nos permite afirmar que os fundamentos são atuais e necessários colocando em destaque que a obra cumpre sua função social de subsidiar os/as professores/as no trabalho pedagógico de formação humana emancipatória em tempos de barbárie. Fica evidente que a ACS contribui, então, para o enfrentamento da barbárie, assim como a PHC (Saviani; Duarte, 2012, 2021). Passaram-se trinta anos, o contexto da barbárie acentua-se, a direita e extrema direita

avançam no mundo e no Brasil. E neste contexto nos perguntamos sobre o balanço crítico propositivo da Obra. Defendemos que a ACS tem aderência a realidade e suas concepções de projeto histórico, educação, escola, organização e normatização escolar, currículo, trato com o conhecimento, ciclos de ensino-aprendizagem, avaliação, estão alinhadas com a teoria crítica da educação e da ciência e, as lacunas existentes em uma obra data (1992), estão sendo preenchidas com as investigações científicas suscitadas pela obra. Seguem-se demonstrações.

A articulação entre projeto histórico, concepção de ser humano, teoria pedagógica, teoria da aprendizagem e proposição sistematizada da Educação Física, presentes na obra e por nós aprofundadas e ampliadas, demonstram a incorporação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural na elaboração de uma "teoria da Educação Física" Crítico-Superadora, cuja sistematização só foi possível pelo acúmulo de experiências concretas e trabalhos científicos, produzido nestes 30 anos.

As contribuições da ACS da Educação Física para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) podem ser identificadas, por exemplo, na obra organizada por Galvão, Lavoura e Martins (2019) no tópico sobre "Elementos de sistematização dos fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-crítica", em especial no quarto fundamento, a saber: "A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética" (2019, p.146). São considerados aqui os ciclos de escolarização que determinam os distintos graus de apreensão do saber escolar, sendo esta uma referência da ACS para a didática da PHC.

Sobre os ciclos de escolarização, a tese de doutorado de Flavio Albuquerque Melo (2017), a partir dos estudos sobre a teoria da atividade de Leontiev e a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, preencheu uma lacuna da obra Metodologia do Ensino da Educação Física que dizia respeito à proposta dos ciclos de escolarização básica e a forma de explicitar

o movimento dialético entre as linhas centrais e as linhas acessórias do desenvolvimento psíquico do estudante. Melo (2017) apresentou elementos sobre os ciclos de escolarização, em especial no primeiro ciclo, para explicitar os nexos e relações entre a lógica interna do desenvolvimento psíquico do estudante e o trato com o conhecimento. A atualização se dá com a inserção de novos elementos na forma de organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica. Dessa forma, foram assim apresentados elementos teóricos que permitiram avanços nas formulações da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, no que diz respeito a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica no currículo escolar.

O livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" (Coletivo de Autores, 1992) avançou muito, ao tratar da concepção de currículo ampliado que vinha sendo implementada na Rede Básica no Estado de Pernambuco (1990). Estas formulações, sintetizadas na concepção de currículo ampliado, são introduzidas na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), e são apanhadas por Carolina Nozella Gama (2015) que, após estudar todas as obras de Saviani, lhe permitiram a conclusão de que a concepção de currículo, baseada na referência marxista presente em tais obras oferece, elementos consistentes para o currículo da escola básica. Foi possível, também, sistematizar quadros representativos de uma dinâmica curricular, pautada na pedagogia histórico-crítica aprofundando elementos acerca do trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização, especialmente no que diz respeito aos princípios para a seleção e para o trato com o conhecimento nesta perspectiva, a partir da contribuição da ACS. Portanto, a partir do contido no livro "Metodologia do Ensino de Educação Física" (Coletivo de Autores, 1992, 2009), foi possível uma nova tese sobre currículo ampliado, considerando os fundamentos da PHC e da ACS.

Estes elementos inovadores estão presentes na sistematização e organização do currículo para tratar o conhecimento filosófico,

artístico, científico e da cultura corporal na escola de forma a assegurar o pleno desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento da personalidade para si (Duarte, 2004; 2013) dos estudantes.

Ao tratar das novas aproximações, à pedagogia histórico-crítica em sua obra "Pedagogia Histórico-crítica: quadragésimo ano", Demerval Saviani (2019) apresenta um texto elaborado por ocasião dos 20 anos da ACS da Educação Física. Saviani, na ocasião, sinaliza as implicações para a Educação Física, indagando sobre o lugar desse campo no sistema teórico que caracteriza a PHC. Ao responder à indagação, é destacado três âmbitos, a saber: (a) não é possível descurar do aspecto físico, porque a PHC considera o homem em seu todo e a educação integral; (b) considerando a materialidade da condição humana e a corporeidade, esta não pode ser considerada menor; (c) a Educação Física deve ser objeto de um trabalho sistemático de transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana.

É importante dizer, ainda, que William José Lordelo Silva, em sua dissertação de mestrado (2011) e tese de doutorado (2019), ambas defendidas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), aprofunda a análise comparativa e conclusiva a respeito das propostas para a Educação Física no Brasil, ressaltando que a ACS é uma das proposições mais avançadas, considerando seus fundamentos e grau de elaboração.

Do lançamento do livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" aos 30 anos de elaboração teórica

Trinta anos após o lançamento da obra e 13 anos após as entrevistas que culminaram no posfácio, estamos recolocando um balanço propositivo crítico da obra.

Neste sentido, temos que afirmar que os principais fundamentos destes escritos dizem respeito à concepção de ser humano, à função social da educação, e à perspectiva de superação do modo de produção da vida capitalista.

Diante desse contexto, é discutido que o homem (ser genérico) não nasce homem, ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência, a sua humanização, a sua humanidade. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem (Saviani, 2013).

O ato de produzir a própria existência, transformando a natureza em função de suas necessidades e criando o mundo humano (o mundo da cultura), se dá pela particularidade humana de antecipar mentalmente a finalidade da ação (orientação teleológica). Nesta perspectiva,

> dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (Saviani, 2013, p. 11).

Neste lastro teórico, o livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" defende como o objeto da Educação Física, a Cultura Corporal, conceito este ampliado na tese de doutorado de Teixeira (2018), consiste em:

> [...] o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho [...] Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas [...] se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da **competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica**, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá

> assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção [...] O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal (Teixeira, 2018, p. 49-50, grifo nosso).

Em linhas gerais, a proposta é tratar a cultura corporal do ponto de vista histórico, vinculando a produção das práticas corporais aos interesses da classe trabalhadora. Fundamenta a organização do trabalho pedagógico, considerando a necessidade de que a escola trate do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, visando à elevação do pensamento teórico dos trabalhadores, fato esse que se conecta, também, com os anseios da teoria pedagógica histórico-crítica (Taffarel; Costa; Vilas Bôas Júnior, 2020, p. 10).

Carolina Picchetti do Nascimento, em texto publicado na *Revista Pensar a Prática*, volume 25, conclui que existem problemáticas pedagógicas, permeando a elaboração do conceito de cultura corporal e destaca três expressões: (a) a cultura corporal como objeto de ensino; (b) a Educação Física e a área de linguagem; (c) os significados específicos das atividades da cultura corporal (Nascimento, 2022). Após estudar os fundamentos teóricos da obra e dos principais sentidos atribuídos a Cultura Corporal, a autora indica a perspectiva atual Crítico-Superadora para a sistematização dos conhecimentos específicos a serem ensinados e aprendidos em Educação Física no campo das pedagogias críticas.

Indicação pertinente, vez que a obra é datada e não se propôs a tratar de todos os conteúdos, sua sistematização e, fundamentalmente, porque a ciência avança por incorporação e hoje temos um acúmulo bem mais relevante sobre a Educação Física e seus fundamentos do que na década de 1980-1990. Um exemplo desta atualização na perspectiva Crítico-Superadora é a obra "O jogo na perspectiva histórico-cultural: uma proposição a partir do Ensino desenvolvimental", de autoria de Isabela Natal

Milak e Vidalcir Ortigara, lançado em Curitiba, pela Editora Apriss, no ano de 2022. Outro exemplo sobre este mesmo conteúdo é a tese de doutorado de Rogerio Massarotto de Oliveira, defendida na UFBA em 2017, intitulada "A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física".

A aproximação teórica entre a ACS e a PHC foi detectada e analisada por Robson Loureiro em sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 1996, intitulada "Pedagogia Histórico-crítica e Educação Física: A relação teoria prática". Em 2022, temos outro exemplo desta atualização na dissertação de mestrado de Leonardo Carlos de Andrade defendida na Universidade Federal de Goiás (UFG), que tratou da "Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: Aproximações históricas e apropriações teóricas".

Um dos trabalhos recentes de conclusão de curso (TCC), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que ressalto pela qualidade científica, é a monografia de David Freitas dos Reis (2023), orientada pela professora Dra. Márcia Morschbacher, com o título "Análise do tema da técnica na abordagem crítico superadora: contribuições para a Educação Física escolar" na qual são apresentados sólidos argumentos sobre a atualidade da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física" (1992). Ressalva David Reis em seu trabalho monográfico que: "a técnica é um dos elementos constituintes da cultura corporal e que cabe à Educação Física promover a sua socialização como produção social e histórica", e conclui que a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física não nega a técnica, tampouco trata a mesma como dispensável nas aulas, pois a considera um componente essencial e fundamental a ser ensinado.

Poderíamos aqui citar muitos outros trabalhos, mas delimitamos fazer referência a atualidade dos fundamentos da ACS da Educação Física e sua função social, a partir das produções dos grupos Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física, Esporte e Lazer do Departamento de Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de

Pernambuco (LOEDEFE/DEF/CCS/UFPE) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (LEPEL/FACED/UFBA). Em trinta anos da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física" e sua proposta Crítico-Superadora, ampliaram-se as referências com contribuições advindas de dissertações e teses que nos permitem dizer que a teoria da Educação Física Crítico-Superadora foi sendo construída como categoria da prática de base marxista, a partir do Nordeste do Brasil, mas não exclusivamente, e contribuiu para ampliar referências teóricas da PHC.

A construção da teoria como categorias da prática

Passaram-se trinta anos desde o lançamento do livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" e nesta data comemorativa, quando nos perguntamos sobre o balanço crítico propositivo, verificamos pelos fatos que a obra é dramaticamente atual e necessária, seus fundamentos são atuais e ela cumpre a função social de subsidiar o trabalho dos professores e das professoras de Educação Física nas escolas públicas, que tem a função social de elevar a capacidade teórica dos estudantes e desenvolver ao máximo suas potencialidades, elevando-se assim o padrão cultural esportivo da população. Escola pública que vem sendo violentamente atacada pelos empresários da Educação, por todo o aparato legal, que passa pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum de Formação de Professores(as) (BNC-Formação), com rebaixamento teórico, pelos cortes orçamentários que incentivam a parceria público-privado, a militarização e a privatização da Educação.

A obra é datada e apresenta seus limites, próprio do período histórico e do acúmulo à época e, portanto, existem, ainda, pontos a serem ampliados, aprofundados. As dissertações e teses que produzimos em 30 anos demonstram este esforço. Uma obra desta

envergadura, não parou em si mesma e subsidiou a abertura aos fundamentos, permitindo que outros autores, para além do Coletivo de Autores, inclusive em outras áreas como a Educação do Campo, a Pedagogia e outras licenciaturas, desenvolvessem suas teses e dissertações com aproximações na referência marxista, na teoria do conhecimento materialista-histórico-dialético, no projeto histórico socialista, na teoria histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

O que constatamos é que esta obra se situa como atual em um momento dramático, visto que pairam sob a humanidade três catástrofes eminentes segundo a "Primeira carta semanal de 2021", do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, escrita por Vijay Prashad e Noam Chomsky (2021): i) *a aniquilação nuclear*, considerando que as grandes potências possuem cerca de 13.500 armas nucleares (90% destas de propriedade da Rússia e Estados Unidos (EUA)), enquanto os tratados sobre o controle e armas estão sendo destruídos; ii) *as catástrofes climáticas*, geradas pela hiperexploração de combustíveis fósseis, enquanto se esvaziam os fundos de investimentos para países em desenvolvimento para o enfrentamento desta questão, e ao mesmo tempo o aumento da dívida externa, expressando uma falta de seriedade por parte da "comunidade internacional"; iii) *a destruição dos contratos sociais*, com a destruição da função pública dos Estados, sendo a sociedade civil mercantilizada por fundações privadas (o que assitimos ocorrer a passos largos no Brasil hoje). Os países investem boa parte de seus orçamentos anuais em armas e não em serviços públicos, como é o caso dos EUA.

O que constatamos na economia política brasileira da atualidade é que desde as décadas de 1960 aos anos 2000, são aplicados ajustes estruturais para manutenção de taxas de lucros e as crises vêm se aprofundando, com um lastro de destruição que atinge principalmente a classe trabalhadora e dentro dela, setores vulneráveis como povos tradicionais, indígenas, do campo, das

águas e das florestas, como a população da periferia e os pobres, que em sua maioria são os negros.

Os ajustes estruturais causam as crises que constituem o *modus operandi* do capital (Montoro, 2014). O que constatamos desde a década de 1960 aos anos 2000 foi a luta de classes em movimento entre os que detém o capital e os meios ideológicos de hegemonia e a classe trabalhadora, que detém somente a força de trabalho e depende de serviços públicos para obter bem-estar social. Os capitalistas forjam guerras para manter taxas de lucro (Montoro, 2022; Luxemburgo, 1985). Atualmente, o aprofundamento da destruição de forças produtivas e a demonstração de que o capitalismo não convive com soberania, democracia, direitos e preservação do meio ambiente é constatado. A entrega de riquezas ao capital especulativo internacional e nacional, o incentivo as guerras, o ataque aos poderes constituídos e instalação de um Estado de exceção, com ameaças constantes de golpes à democracia, ao Estado de Direito, a implementação de reformas e ajustes estruturais e, a devastação do meio ambiente no Brasil são as evidências de que se faz necessário um aporte teórico a altura destes enfrentamentos.

A respeito da construção do projeto histórico para além do capital a obra nos suscita a defender a hegemonia popular o que nos remete a concepção de projeto histórico socialista e da formação humana de novo tipo. A este respeito Saviani destaca no prefácio à edição brasileira do livro de Manacorda, "Marx e a pedagogia Moderna":

> O socialismo é apenas o nome dessa forma social de mais alto nível que se gesta no interior do próprio capitalismo a partir de suas contradições internas. [...] É provavelmente com este objetivo que Marx participou diretamente e incentivou de todas as maneiras a seu alcance as iniciativas práticas da luta pelo socialismo em todos os lugares e circunstâncias [...] (Manacorda, 1991, p. 7-15).

Esta é a principal função social da obra, indicar para a hegemonia popular a construção intencional do projeto histórico socialista. Ou seja, uma outra concepção de relações sociais de produção da vida para além do que alicerça o capitalismo. Conforme defendia Trotsky em 1923, "[...] em história não se fazem nunca grandes coisas sem pequenas coisas. Mais exatamente: as pequenas coisas, numa grande época, quando integradas numa grande obra, deixam de ser 'pequenas coisas'" (Trotsky, 1923). Neste sentido, incluímos a produção teórica de mais de 100 pequenas obras, produzidos pelo LOEDEFE/DEF/CCS/UFPE e LEPEL/FACED/UFBA, como contribuições para o desenvolvimento da teoria da Educação Física Crítico-Superadora de base marxista.

Os frutos de 30 anos de trabalho

Considerando que estamos comemorando 30 anos da obra Metodologia do Ensino da Educação Física, vamos apresentar o fruto do trabalho de dois grupos de pesquisa neste tempo histórico: o Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física, Esporte e Lazer do Departamento de Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (LOEDEFE/DEF/CCS/UFPE), a partir da inserção no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (LEPEL/FACED/UFBA) e sua inserção no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). São pequenas obras, mas quando inseridas em uma grande época podem vir a integrar uma grande obra, a construção da teoria da Educação Física de base marxista.

Para registro histórico, o quadro 1 expõe o que nos foi possível produzir em Pernambuco e na Bahia, nos dois Grupos de Pesquisa que demonstram a contribuição advinda do nordeste do Brasil,

entre outras, a partir da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física" e sua abordagem, Crítico-Superadora.

O quadro 1 apresenta os trinta e um (31) Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) UFPE E UFBA. Existem mais que oportunamente serão localizados. O quadro 2, por sua vez, apresenta vinte e três (23) dissertações de mestrado orientadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e no Serviço Social da UFPE. O quadro 3 apresenta as trinta e sete (37) teses de doutorado orientadas e coorientadas na UFBA e o quadro 4 apresenta as treze (13) dissertações de mestrado orientadas na UFBA. O quadro 5 apresenta as seis (6) dissertações de mestrado em orientação na UFAL. O quadro 6 apresenta as cinquenta (50) orientações em cursos de aperfeiçoamento e especialização em diversas instituições. Por fim, o quadro 7 apresenta as oito (8) supervisões de estudos de pós-doutorado.

As teses, dissertações e trabalhos de final de curso orientados pela Profa. Dra. Titular Celi Nelza Zülke Taffarel, visitante do PPGEFOP/UFAL/Arapiraca e participante especial do PPGEDFU/FACED/UFBA, estão localizadas nos repositórios institucionais da UFPE (Attena, c2019) e UFBA (Repositório..., c2010-2023). Tais trabalhos se concentram nos seguintes Programas: Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA; Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE; Pós-Graduação em Serviço Social do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFPE; Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores UFAL/ Arapiraca; e Graduação UFPE e UFBA.

Quadro 1 – Trabalhos de Conclusão de Curso Graduação, UFPE e UFBA, orientados por Celi Nelza Zülke Taffarel

n.	Autor/a	Ano	Título	Instituição	Curso
1	Lindolfo Rocha Lima Neto	1984	Experiência em Educação Física/Esporte na comunidade do Bairro do Vasco da Gama através do	UFPE	Licenciatura em Educação Física

			estágio supervisionado		
2	Juliana Maia da Silva	2000	O Trato com o conhecimento jogo nas aulas de Educação Física da escola fundamental	UFPE	Licenciatura em Educação Física
3	Ana Verônica da Costa	2000	Redimensionando as práticas avaliativas na escola: contribuições da Educação Física	UFPE	Licenciatura em Educação Física
4	Mauro Titton	2002	Estágio Profissionalizante de Educação Física: uma Experiência na LEPEL	UFSM	Licenciatura em Educação Física
5	Billy Graeff	2001	Estágio Profissionalizante de Educação Física no LEPEL FACED UFBA	UFSM	Licenciatura em Educação Física
6	Benedito Carlos Libório Caires Araújo	2003	Ensino e pesquisa na roda de capoeira	UFBA	Licenciatura em Educação Física
7	Márcio Barbosa	2003	ACC - Pesquisa e Ensino na roda de capoeira	UFBA	Licenciatura em Educação Física
8	Paulo Riela Tranzilo	2004	ACC - Ações Interdisciplinares em área de reforma agrária	UFBA	Licenciatura em Educação Física
9	Valneide Assis Carvalhos	2006	Escola Pública e Pedagogia Progressista: contribuições de Georges Sniders	UFBA	Pedagogia

10.	Alirio N. Damasceno	2010	As tecnologias no ensino aprendizagem em Língua Portuguesa na escola do campo nas séries finais do ensino fundamental	Pedagogia da Terra UNEB	Pedagogia
11.	Domingues F. Dos Santos	2010	Do Acampamento ao Assentamento: a participação dos sujeitos do assentamento Paulo Freire	Pedagogia da Terra UNEB	Pedagogia
12.	Ester Fiorine	2010	Propostas Educacionais em confronto: propostas dos Movimentos de lutas sociais X Proposta do governo	Pedagogia da Terra UNEB	Pedagogia
13.	Wosghton Borges Pires	2010	A capoeira no Processo Educacional	Pedagogia da Terra UNEB	Pedagogia
14	Lazara Gonçalves de Oliveira	2010	Limites e possibilidades do trabalho pedagógico em uma sala multisseriada na Escola Girassol assentamento Paulo Jackson	Pedagogia da Terra UNEB	Pedagogia
15	Ana Claudia Gonçalves de Oliveira	2010	Aprendizagem em classes multisseriadas: uma reflexão a partir de Vygotsky	Pedagogia da Terra UNEB	Pedagogia
16	Mariana Sanches dos Santos	2013	A função social do coordenador pedagógico no contexto escolar, uma reflexão crítica	UFBA	Pedagogia

17	Geiza Alves Fonseca Souza	2013	Formação inicial de professores do campo: uma análise epistemológica e pedagógica da formação dos professores das escolas do município de Jequiricá-BA	UFBA	Pedagogia
18	Larissa de Magalhães Silva	2014	O conceito de saúde na produção do conhecimento dos professores de Educação Física que trabalham nos cursos de formação de professores de Educação Física no estado da Bahia	UFBA	Licenciatura em Educação Física
19	Ataíde Teles dos Santos	2014	Exclusão/inclusão nas aulas de Educação Física: um problema histórico-cultural e de método	UFBA	Licenciatura em Educação Física
20	Eldys Myler Santos Marinho	2014	O sistema de complexo cultura corporal e saúde nas aulas de Educação Física para a comunidade: contribuições para a política educacional esportiva a partir da escola básica	UFBA	Licenciatura em Educação Física
21	Francislaine de Araújo Serra	2014	O jogo na escola: realidade, contradições e possibilidades a partir da Teoria do Jogo de Elkonin	UFBA	Licenciatura em Educação Física

22	Lucas Sousa dos Santos	2014	Avaliação do programa de licenciatura internacional (PLI): as lições derivadas da experiência UC/UFBA Educação Física	UFBA	Licenciatura em Educação Física
23	Sidnéia Flores Luz	2014	Programa de licenciaturas internacionais Educação Física UFBA/UC: o debate acerca das bases pedagógicas na formação dos professores de Educação Física	UFBA	Licenciatura em Educação Física
24	Verônica Santana Brandão	2014	Formação de professores de Educação Física: os currículos do Brasil (UFBA) e de Portugal (UC) e as contribuições da licenciatura internacional	UFBA	Licenciatura em Educação Física
25	Wendell Rapôso de Oliveira	2014	Considerações sobre as relações entre a educação, esportes e torcidas	UFBA	Licenciatura em Educação Física
26	Clara Lima de Oliveira	2014	Infraestrutura esportiva: fundamentos e proposições do debate no Brasil e em Portugal a partir de teses de doutorado	UFBA	Licenciatura em Educação Física
27	Rafael Borges Amorim	2015	Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Município de Ruy Barbosa, Bahia, Brasil	UFBA	Licenciatura em Educação Física

28	Manuella Santos Moreno	2016	A Educação Física na educação pré-escolar, baseada na teoria do jogo de Elkonin	UFBA	Licenciatura em Educação Física
29	Paulo Roberto Dias de Souza	2017	Esporte, Alegria no Calabar: uma experiência pedagógica de ensino e aprendizagem do futsal na comunidade	UFBA	Licenciatura em Educação Física
30	Matheus Lima de Santana	2020	As regularidades e possibilidades na formação e atuação dos professores de Educação Física em diferentes campos de trabalho: estudo exploratório na comunidade do Calabar, a partir da disciplina prática de ensino do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA	UFBA	Licenciatura em Educação Física
31	Jessica Reis da Luz	2020	Esporte universitário da UFBA: realidade, contradições e possibilidades	UFBA	Licenciatura em Educação Física

Fonte: Elaboração a partir do currículo *Lattes* da Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (Taffarel, 2023).

Quadro 2 – Dissertações de Mestrado Orientadas por Celi Nelza Zülke Taffarel na UFPE, UFS, UFPB

n.	**Autor/a**	**Ano**	**Título**	**Orientador /a**	**Curso/Eixo**
1	Marcelo Tavares	1994	O ensino do jogo na escola: uma abordagem metodológica	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE

			para a prática pedagógica dos professores de Educação Física		Prática Pedagógica
2	Tereza Luiza de França	1995	A Prática pedagógica no Interior das Disciplinas Específicas do Curso de Licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos da Universidade Federal de Pernambuco: capacidade, possibilidades e motivação no trabalho docente	Celi Nelza Zülke Taffarel (Eli Frogner)	Mestrado Educação Física da Unicamp Prática Pedagógica
3	Roseane Soares Almeida	1997	A prática pedagógica da Educação Física na construção do projeto político pedagógico da escola: a polêmica do discurso superador	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Prática Pedagógica
4	Rachel C. A. Mello	1997	A prática pedagógica em questão: um estudo sobre alternativas metodológicas no processo de aquisição de conhecimento	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Prática Pedagógica

5	Janethe Ortega	1998	Política educacional na Colômbia	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado em Serviço Social/UFPE Política Pública
6	Sávio Assis de Oliveira	1999	A reinvenção do esporte: possibilidades da prática pedagógica	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Prática Pedagógica
7	Marcílio Souza Junior	1999	A Educação Física como componente curricular...? Isso é história!	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Prática Pedagógica
8	Fábio José Rodrigues da Costa	1999	Os excluídos da escola: crianças e adolescentes em situação de risco social em projetos de escolarização no governo Jarbas Vasconcelos	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Política Pública
9	Maria da Conceição Barbosa Cintra	1999	A trajetória do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST) em Sergipe	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Serviço Social UFPE Política Pública
10	Alicia Barbero Domeño	2000	Formação de educador social frente as transformações societárias atuais	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Serviço Social UFPE Formação de professores
11	Lívia Tenório Brasileiro	2000	O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Pratica Pedagógica

			escolar na perspectiva crítica		
12	Sérgio Luiz Cahú Rodrigues	2000	Educação Física e Saúde: superações e atualizações nos paradigmas da aptidão física e da cultura corporal	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Produção do Conhecimento
13	Cláudio de Lira Santos Júnior	2000	O Mito da erradicação do trabalho infantil via escola	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Política Pública
14	Nair Casagrande	2001	O Processo de trabalho pedagógico acerca da cultura corporal no MST: desvelando pressupostos	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado em Serviço Social UFPE Prática Pedagógica
15	Marilene Cesário	2001	A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação inicial do profissional de Educação Física: realidade e possibilidades	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Prática Pedagógica
16	Marcelo Pereira de Almeida Ferreira	2002	O lúdico e o revolucionário no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra: a prática pedagógica no	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Prática Pedagógica

			encontro dos sem terrinha		
17	Thereza Maria Paes Barreto	2002	Investigando os efeitos de uma sistemática de avaliação inovadora: o olhar dos professores	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Prática Pedagógica
18	Selma Muniz da Silva Xavier	2002	As contribuições de Paulo Freire para a Educação Física: reconhecendo as suas influências	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Pratica Pedagógica
19	Andréa Carla de Paiva	2002	Produção científica na graduação: desafios para a Educação Física	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Produção do conhecimento
20	Maria Núbia Medeiros de Araújo Frutuoso	2002	A interdisciplina-ridade no ensino fundamental: o trato com o conhecimento de 1ª a 4ª série	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPE Prática Pedagógica
21	Eduardo Jorge	2002	Avaliação na Educação Física	Inicial: Celi Taffarel. Final: Eliete Santiago	Mestrado Educação UFPE Prática Pedagógica
22	José Tarcisio Grunnvaldt	1997	O projeto de uma época 1939-1968	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado em Educação UFS
23	José Luiz Ferreira	1996	As relações de gênero nas aulas de Educação Física: um estudo de caso	Celi Nelza Zülke Taffarel	Mestrado Educação UFPB Prática Pedagógica

Fonte: (Attena, c2019).

Quadro 3 – Teses orientadas e co-orientadas por Celi Nelza Zülke Taffarel no PPGEDU/FACED/UFBA

n.	Autor/a	Ano	Título	Orientador /a	Eixo
1	Augusto César Rios Leiro	2004	Educação e mídia esportiva: representações sociais das juventudes	Celi Nelza Zülke Taffarel	Produção do conhecimento
2	José Luiz Cirqueira Falcão	2004	O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
3	Solange Lacks	2004	Formação de professores: possibilidades da prática como articuladora do conhecimento	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores
4	Roseane Soares Almeida	2005	A ginástica nos Currículos dos cursos de Educação Física	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores
5	Cláudio de Lira Santos Júnior	2005	Formação de Professores e Diretrizes Curriculares para a Educação Física	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores
6	Jamerson Antônio de Almeida da Silva	2005	Políticas de Esporte e Lazer como Educação Emancipatória da Juventude: contradições e possibilidades das políticas democráticas e populares	Celi Nelza Zülke Taffarel	Políticas públicas
7	Katharine Nínive Pinto Silva	2005	Formação de trabalhadores em educação	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores

n.	Autor/a	Ano	Título	Orientador /a	Eixo
8	Hamílcar Silveira Dantas Júnior	2008	Práticas Escolares-esportivas, política educacional: os jogos da primavera no Estado de Sergipe (1964 - 1995)	Celi Nelza Zülke Taffarel	Políticas públicas
9	Adriana D'Agostini	2009	A Educação do MST no contexto educacional brasileiro	Celi Nelza Zülke Taffarel	
10	Welington Araújo Silva	2009	As tecnologias da informação e da comunicação na organização do trabalho pedagógico na Educação Física: possibilidades emancipatórias no ensino do esporte	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
11	Kátia Oliver de Sá	2009	Pressupostos ontológicos da produção do conhecimento do lazer no Brasil - 1979 a 2008: Realidade e possibilidades na pós-graduação e graduação em Educação Física	Celi Nelza Zülke Taffarel	Produção do conhecimento
12	Alcir Horácio da Silva	2010	A organização do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem na Educação Física	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico

n.	Autor/a	Ano	Título	Orientador /a	Eixo
			do colégio de aplicação da UFG: realidade e possibilidades		
13	Carlos Roberto Colavolpe	2010	Sociedade, Educação e Esporte: a Teoria do Conhecimento e o Esporte na Formação de Professores	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores
14	Cláudio Eduardo Félix dos Santos	2011	Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores
15	Marize Souza Carvalho	2011	Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos movimentos sociais	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores
16	Teresinha de Fátima Perin	2013	Formação de professores, metodologicamente planejada à luz do materialismo histórico dialético: realidade, contradição e possibilidade do curso de	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores

n.	Autor/a	Ano	Título	Orientador /a	Eixo
			licenciatura em Educação do Campo/UFBA		
17	Ailton Fernando Santana de Oliveira	2013	Diagnóstico esportivo no Brasil: desenvolvendo métodos e técnicas	Celi Nelza Zülke Taffarel	Políticas públicas
18	Ana Rita Lorenzini	2013	Conteúdo e método da Educação Física Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora no trato com a ginástica	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
19	Érika Suruagy Assis de Figueiredo	2013	Política de esporte no Brasil: as contradições entre esporte para poucos e esporte para todos	Celi Nelza Zülke Taffarel	Políticas públicas
20	Raquel Cruz Freire Rodrigues	2014	Formação de professores: a prática de ensino no curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores

n.	Autor/a	Ano	Título	Orientador /a	Eixo
21	Fernando José de Paula Cunha	2014	Trabalho docente precarizado nas IFES: o caso da pós-graduação em Educação Física no Nordeste do Brasil	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
22	Janeide Bispo Santos	2015	Questão agrária, Educação do Campo e Formação de Professores: territórios em disputa	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores
23	Antônio Leonan Alves Ferreira	2015	A atividade de ensino na Educação Física: a dialética conteúdo/forma	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
24	Paulo José Riela Tranzilo	2016	O setorial de esporte e lazer do Partido dos Trabalhadores e as políticas de esporte do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010): contradições, críticas e possibilidades de superação	Celi Nelza Zülke Taffarel	Políticas públicas
25	Flávio Dantas Albuquerque Melo	2017	Contribuições da teoria da atividade para o ensino da Educação Física Escolar	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico

n.	Autor/a	Ano	Título	Orientador /a	Eixo
26	Cássia Hack	2017	Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica	Celi Nelza Zülke Taffarel	Formação de professores
27	David Romão Teixeira	2018	Educação Física na pré-escola: contribuições da metodologia do ensino Crítico-Superadora	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
28	José Arlen Beltrão de Matos	2019	O novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência ativa e de alternativa pedagógica crítica	Celi Nelza Zülke Taffarel	Políticas públicas
29	Petry Rocha Lordelo	2019	Realidade e possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal no currículo do ensino médio integrado à educação profissional do	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico

n.	Autor/a	Ano	Título	Orientador /a	Eixo
			Instituto Federal Baiano: rumo ao politecnismo no período de transição		
30	William José Lordelo Silva	2019	Crítica as Proposições Pedagógicas para o Ensino da Educação Física	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
31	Sicleide Gonçalves Queiroz	2019	Educação escolar da juventude do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica para o trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
32	Ivson Silva	2020	Crítica ontológica à fragmentação entre as premissas teóricas e programáticas na produção/circulação do conhecimento em Educação Física no estado da Bahia	Co-orientadora Celi Nelza Zülke Taffarel	Produção do conhecimento
33	Raphael dos Santos		Formação de Professores em Educação do Campo na base teórica histórico-crítica: análise do Programa Escola	Celi Nelza Zülke Taffarel	Política Pública

n.	Autor/a	Ano	Título	Orientador /a	Eixo
			da Terra no Estado da Bahia		
34	Márcia Luzia Cardoso Neves	2022	O ensino da Teoria da Evolução e o desenvolvimento do pensamento teórico na formação de professores do campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
35	Selidalva Gonçalves de Queiroz		Fechamento de escolas do campo na Bahia e modelo de desenvolvimento capitalista: contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação do Campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho pedagógico
36	Raul Lomanto Neto		Escolas no/do campo, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial: realidade, contradições, conflitos e possibilidades no município de Amargosa-BA	Celi Nelza Zülke Taffarel	Políticas Públicas
37	Josiane Cristina Climaco	2021	A cultura corporal de matriz africana: realidade, contradições e possibilidades na	Co-orientadora Celi Nelza Zülke Taffarel	Trabalho Pedagógico

n.	Autor/a	Ano	Título	Orientador /a	Eixo
			formação de professores de Educação Física no Estado da Bahia		

Fonte: Elaboração a partir do currículo *Lattes* da Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (Taffarel, 2023).

Quadro 4 – Dissertações Orientadas por Celi Nelza Zülke Taffarel, localizadas no Repositório da UFBA

n.	Autor/a	Ano	Título	Eixo
1	Marize Souza Carvalho	2003	A formação de professores e movimento sociais na FACED	Formação de professores
2	Carlos Roberto Colavolpe	2003	O esporte no currículo: prática, formação, produção do conhecimento e políticas públicas	Trabalho pedagógico
3	Kátia Oliver Sá	2003	Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil	Produção do conhecimento
4	Soraya Corrêa Domingues	2005	Cultura corporal e meio ambiente: limites e possibilidades para formação de professores	Formação de professores
5	Mauro Titton	2006	A organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidade	Trabalho pedagógico
6	Silvana Rosso	2007	Centro de Educação Física e Esporte da UFBA: uma abordagem histórica a partir da organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento	Trabalho pedagógico
7	Mynna Lizzie Oliveira Silveira	2012	Parâmetros teórico–metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura	Formação de professores

n.	Autor/a	Ano	Título	Eixo
			em Educação do Campo na UFBA	
8	Elson Moura Dias Junior	2013	Alienação e estranhamento em Marx e a cultura corporal	Trabalho pedagógico
9	Flávio Santos de Santana	2015	A relação entre o Programa Mais Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: nexos e determinações de duas proposições liberais	Trabalho pedagógico
10	Moisés Henrique Zeferino Alves	2017	Produção do conhecimento *Stricto Sensu* dos Professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia - 1982 a 2012: determinações históricas da política de pós-graduação.	Produção do conhecimento
11	Herbert Vieira de Moura	2017	A interface entre o Direito e a Educação Física na perspectiva da criação da disciplina Direito Desportivo	Formação de professores
12	Erica Cordeiro Cruz Sousa	2018	Infraestrutura esportiva escolar: contradições e determinações dos espaços, instalações e/ou equipamentos esportivos para o desenvolvimento da prática pedagógica	Trabalho pedagógico
13	Eliabe Figueredo	2020	Contribuições da biomecânica para o trabalho pedagógico na Educação Física escolar à luz da abordagem Crítico-Superadora: limites e possibilidades a partir do *software* DIPA	Trabalho pedagógico

Fonte: Elaboração a partir do currículo *Lattes* da Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (Taffarel, 2023).

Quadro 5 – Dissertações orientadas no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas *Campus* Arapiraca (PPGEFOP/UFAL/Arapiraca)

n.	Autor/a	Ano	Título

1	Gabriela do Espírito Santo	2022	Balanço da produção do conhecimento sobre trabalho pedagógico no Ensino Básico no período de 2001-2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, *Campus* Maceió: Investigando às teorias pedagógicas
2	Luciano Soares da Silva	2022	A Educação Física no Currículo da Educação Básica das Escolas do Campo, no território do Agreste Alagoano
3	Pedro Henrique Ferreira de Melo	2022	Balanço da produção do conhecimento na Educação Física: as contribuições da Abordagem Crítico-Superadora (1992-2022) no GTT Escola dos Anais do CBCE
4	Genivaldo Damasceno Santos Júnior	2023	Formação de professores e ensino de Educação Física na educação do campo alagoano: as contradições entre o instituído e praticado
5	Sanielma Lessa da Silva	2023	Agroecologia nas séries iniciais: uma análise a partir do currículo das escolas da zona rural e urbana da cidade de Santana de Ipanema Alagoas
6	Maria Lúcia da Silva Ribeiro	2023	As contribuições das práticas de alfabetização freiriana e os conceitos de soares por investigação: possíveis relações pedagógicas e o uso de metodologias interdisciplinares

Fonte: Elaboração a partir do currículo *Lattes* da Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (Taffarel, 2023).

Quadro 6 – Orientação de aperfeiçoamento e especialização em diversas instituições

n.	Autor/a	Ano	Título	Instituição	Curso
1	Eduardo Jorge	1993	A avaliação da aprendizagem em Educação Física: que conhecimento é esse?	UPE	Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar
2	Gilberto Castro de Araújo	1995	A Miséria da Educação Física e a Educação Física da Miséria	UPE	Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar
3	Pedro Ferreira Júnior	1977	A Prática Pedagógica em questão: possibilidade no	UFPE	Especialização em Informática. Centro Ciências Exata.

			trato com o conhecimento no Projeto Expressão – Kidlink House Espaço Ciência		Departamento de Informática.
4	Sávio Assis de Oliveira	1994	As concepções sobre Esporte de José Olímpio Bento; uma análise crítica	UFPE	Especialização em Ciência do Esporte
5	Ilio de Araújo Junior	2000	A disciplina Treinamento esportivo no currículo de formação profissional de Educação Física	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
6	Eumenis Rabelo	2000	Pessoas portadoras de necessidades especiais e formação	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
7	Thereza Cristina dos Santos Silva	2000	Educação Física na Escola Básica	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
8	Suzana Caldas	2000	Cultura corporal na Escola de Ensino Fundamental	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
9	Ricardo Barreiros	2000	Educação Física & Lazer na formação da profissional	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
10	Eunice de Souza	2000	Metodologia para o ensino nas fases iniciais	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte

11	Cristiane Sanches	2000	Currículo de formação profissional	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
12	Claudiney Pereira	2000	Educação Física e Saúde: diferentes concepções	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
13	Christiane Luna	2000	Metodologias para o ensino superior	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
14	Bruno Pereira	2000	Cultura corporal na escola básica	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
15	Albérico Rocha Batista	2000	O currículo por projetos especiais	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
16	Alaor A. Bastos	2000	Projeto Político pedagógico em assentamentos do MST	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
17	Luiza Lemos Trajano	2000	Avaliação da aprendizagem: a prática pedagógica dos professores no processo avaliativo em Educação Física escolar relacionada aos critérios de avaliação	UFPE	Especialização em Educação Física Escolar

18	Edson de Souza Paiva Filho	2001	Produzindo o conhecimento através da pesquisa matricial e da metodologia da problematização: uma experiência metodológica em Educação Física	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
19	José Nildo da Cruz	2001	Avaliação nas aulas de Educação Física	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
20	Alfredo Arlindo dos Reis Neto	2001	Proposta pedagógica para o ensino médio em Educação Física no Colégio Estadual Pedro Calmon	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
21	Durval Machado dos Santos	2001	A Educação Física nos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental no município de Camaçari	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
22	Marta Regina Leite de Oliveira Borges	2001	Sistematização de conteúdos programáticos nas aulas de Educação Física escolar	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
23	Jania Paula de Oliveira e Silva	2001	A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas públicas estaduais	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
24	Carlos José Andrade dos Santos	2001	Resgate da Educação Física nos dois primeiros	UNEB	Especialização em Metodologia

			ciclos do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de salinas da margarida		em Educação Física e Esporte
25	Raumundo Laert	2001	A organização do trabalho pedagógico do voleibol escolar no colégio Luiz Vianna	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
26	Marcos Silva Lima	2001	Um olhar investigativo nos currículos dos cursos de Educação Física das universidades UCSAL e UFBA: a dimensão da avaliação curricular	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
27	Anderson Luís Paim Moinhos	2001	O esporte como fator de socialização na escola	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
28	Luciene Santa Rita Dória Adan Cordeiro	2002	Evasão dos alunos nas aulas de Educação Física do Colégio Salesiano do Salvador	UNEB	Especialização em Metodologia em Educação Física e Esporte
29	Adenilsa Monteiro do Amaral	2004	Realidade contradições e possibilidades entre leis, diretrizes e prática pedagógica na formação de professores para a	UNEB	Especialização em Curso de especialização em Educação do Campo

			educação no campo		
30	David Romão Teixeira	2005	Cultura corporal e territorialização	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
31	Joelma de Oliveira Albuquerque	2006	Produção do conhecimento em Educação Física, esporte e lazer no Nordeste do Brasil: realidade e possibilidade de uma Educação para além do capital?	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
32	Cristina Souza Paraíso	2006	A Educação Física na Escola Pública: realidade e possibilidades de superação das contradições da prática pedagógica	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
33	Fernando Martins	2006	Espaço escolar para a Educação Física: realidade e possibilidade nas escolas públicas da Bahia, um estudo a partir do projeto do grupo LEPEL/FACED/ UFBA - Ginástica: Alegria na Escola	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
34	Gabriela Duarte dos Santos	2008	A produção do conhecimento sobre as Relações	UFBA	Especialização em Metodologia do

			de Gênero na Educação Física		Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
35	Diana Soares Lima	2008	Ginástica na Escola: organização do Trabalho Pedagógico nas Aulas de Educação Física	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
36	Cláudia Santos Pereira	2008	Formação de professores de Educação Física: o que apontam os estudos do banco de dados da CAPES no período de 1986-1996?	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
37	Alírio Braz da Silva	2008	A base teórica do ensino da ginástica escolar na formação de professores de Educação Física na FACED/UFBA	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
38	Diego Assis de Brito	2008	Esporte e Meio Ambiente: análise das contribuições de Lamartine Pereira da Costa	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
39	Viviane Sena dos Santos	2010	Educação Física na Educação Infantil no Brasil: a produção do	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da

			conhecimento de 1996 a 2009		pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
40	Sandra Morena Güez e Silva Nonato	2010	Formação de Professores de Educação Física para o Campo: análises da produção do conhecimento	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
41	Alexandre Henrique da Silva Bezerra	2010	Prática pedagógica da ginástica: uma experiência na Escola Estadual Hildete Lomanto	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
42	Murilo Moraes de Oliveira	2010	ONGs que atuam com Jogos, Esporte e Brincadeiras: o que de fato está em jogo?	UFBA	Especialização em Metodologia do Ensino e da pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
43	Ester Fiorini	2010	Propostas Educacionais em confronto: propostas dos movimentos de luta social x governo	UNEB	Especialização em Licenciatura em Pedagogia da Terra
44	Alírio Nascimento Damasceno	2010	Educação Física no MST: um estudo a partir dos pressupostos pedagógicos	UNEB	Especialização em Licenciatura em Pedagogia da Terra

45	Domingas Farias dos Santos	2010	Do acampamento ao Assentamento: a participação dos sujeitos do assentamento Paulo Freire na luta pela terra	UNEB	Especialização em Licenciatura em Pedagogia da Terra
46	Ana Claudia Oliveira	2010	PPP- Projeto Político Pedagógico centrado na educação do campo	UNEB	Especialização em Licenciatura em Pedagogia da Terra
47	Wosgthon Borges Pires	2010	A capoeira liberdade no processo de pedagógico na escola EMEF Eloi Ferreira	UNEB	Especialização em Licenciatura em Pedagogia da Terra
48	Lazara Golçalves de Oliveira	2010	Aprendizagem em Classe Multisseriadas. Uma reflexão a partir de Vigotsky	UNEB	Especialização em Licenciatura em Pedagogia da Terra
49	Rubineuza Leandro der Souza	2013	Projovem Campo? Saberes da Terra: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff	Fundação Oswaldo Cruz	Especialização
50	Ângela Pereira Dos Santos	2014	Educação do campo: análise comparativa entre duas escolas do campo em dois municípios distintos	Ministério do Desenv. Agrário (MDA) Incra Pronera	Especialização em processos históricos e inovações tecnológicas

Quadro 7 – Trabalhos de Pós-Doutoramento supervisionados por Celi Nelza Zülke Taffarel

n.	Autor/a	Ano	Título	Instituição
1	Márcia Ferreira Chaves	2005	Balanço da produção do conhecimento no Nordeste do Brasil	UFAL
2	Luiz Bezerra Neto	2012	Fundamentos da Educação do Campo	UFSCar
3	Edilson Fortuna de Moradillo	2015	Ciências Naturais na formação de professores segundo a Pedagogia Histórico-Crítica	UFBA
4	Fátima Moraes Garcia	2015	Abordagem crítico superadora e Pedagogia Histórico-Crítica na formação de Professores	UESC
5	Natacha Eugenia Janata	2018	Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo e a Pedagogia Histórico-Crítica	UFSC
6	Joelma de Oliveira Albuquerque	2020 (Curso de Capacitação)	As relações entre a produção do conhecimento, as abordagens pedagógicas, a formação de professores, o trabalho pedagógico com a Educação Física e o desenvolvimento humano.	UFAL
7.	Ronalda Barreto Silva	2021	Educação do Campo, Tecnologia Social e soberania popular: um estudo comparado entre Brasil e Espanha	UNEB
8	Erika Suruagy Assis De Figueiredo	Encaminhado 2022	Relações entre a produção do conhecimento científico, a formação de professores, as políticas públicas e o trabalho pedagógico: contribuições das referências Marxistas - abordagem crítico superadora, na PHC na Teoria Histórico Cultural	UFRPE

Fonte: Elaboração a partir do currículo *Lattes* da Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (Taffarel, 2023).

Ao visualizar os quadros é possível quantificar 31 trabalhos de graduação, 50 de aperfeiçoamento e especialização, 79 dissertações de mestrado e teses de doutorado e oito de supervisão de pós-doutorado, perfazendo um total de 168 trabalhos orientados, em orientação, supervisão, com aproximações em diferentes níveis, à referência crítica, à referência marxista, enquanto filosofia, teoria do conhecimento, teoria pedagógica e projeto histórico.

No livro organizado pela professora Dra. Márcia Chaves-Gamboa, professor Dr. Silvio Sánchez Gamboa e por mim, publicado pela EdUfal em 2000 e, reimpresso com revisão e ampliação em 2003, consta o resultado da investigação da tese de doutorado da professora Márcia Chaves-Gamboa, defendida na Unicamp. A fonte de dados desta tese que defendeu a perspectiva da emancipação humana na formação de professores de Educação Física foi o trabalho acadêmico na UFPE. Nesta obra, a professora Márcia Chaves-Gamboa apresentou as principais categorias que utilizamos para construção da teoria sobre formação de professores e, destaca os ciclos, a partir dos quais foram organizados os conhecimentos que permitiram alicerçar uma proposta de diretrizes curriculares para a graduação em Educação Física (Chaves-Gamboa; Sanchez-Gamboa; Taffarel, 2003).

Nos livros organizados pela professora Maria Cecília de Paula Silva sobre "Grupos de Pesquisa e Produção do conhecimento em Educação, sociedade e práxis pedagógica no PPGE da FACED/UFBA" e, no livro "Educação, sociedade e práxis pedagógica: proposições científicas na área da educação", publicados pela EDUFBA, em 2019 e 2020, respectivamente, vamos encontrar os capítulos, contendo toda a produção com seus fundamentos teórico-metodológicos, bem como as orientações de dissertações e teses dos professores: Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior, atualmente, coordenador do Grupo Marxismo e Ensino da Educação Física (EFEMARX), Dra. Maria Cecília de Paula Silva, atualmente, coordenadora do Grupo História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto coordenadora do Grupo

Marxismo e Política de Trabalho e Educação (TEM), Dra. Roseane Soares de Almeida, quando de suas passagens pelo LEPEL/FACED/UFBA (Silva, 2019, 2020).

Esta obra não é uma obra que se faz só, mas, sim, com diferentes doutores e doutoras que contribuíram com orientações e produções, por dentro do LEPEL/FACED/UFBA, destacando-se as defesas de dissertações e teses. Aos professores: Dr. Claudio de Lira Santos Júnior, Dra. Maria Cecília de Paula Silva, Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto, Dra. Roseane Soares de Almeida, Dra. Nair Casagrande, Dra. Marize Carvalho, Dra. Kátia Oliver de Sá; Dra. Márcia Chaves-Gamboa e em especial Dr. Silvio Sánchez Gamboa e Dra. Micheli Ortega Escobar, já falecidos, a todos os meus agradecimentos.

Este acúmulo de trabalhos acadêmicos vinculados ao ensino, à pesquisa, e à extensão — que culmina em trabalhos de final de curso, monografias, dissertações e teses —, nos permitiu e continua permitindo afirmar que estamos construindo a **Teoria da Educação Física Crítico-Superadora.** Consideramos que seus fundamentos e sua função social, a partir da obra original *Metodologia do Ensino da Educação Física*, permanecem válidos, ainda que se reconheça a necessidade histórica de atualizações sistemáticas.

Construímos a teoria como categoria da prática em torno dos eixos trabalho pedagógico, formação de professores, produção do conhecimento e política pública, a partir de uma pesquisa matricial e de uma rede de pesquisadores articulada em nível Internacional (Alfa), Nacional (Beta), Regional (Gama), Estadual (Delta), e Local (Ômega). Os dados levantados evidenciam o desenvolvimento de pesquisas, a partir da base teórica marxista e são articulados com os eixos da pesquisa matricial do LEPEL/FACED/UFBA.

A *Pesquisa Matricial* com a qual trabalhamos foi articulada por meio de grupos e recorremos a recursos públicos de fundações de pesquisa e agências de pesquisa como FINEP, CAPES e CNPq, parte da realidade concreta de uma problemática mais geral, identificando nela a **"problematicidade do problema"** (Saviani, 2009), tal como a sua necessidade vital, a partir do qual delimita-se

o percurso teórico-metodológico para responder a pergunta síntese orientadora dos trabalhos de investigação que culminam em trabalhos de final de curso de graduação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado.

Integram a problemática as relações sociais históricas de produção da vida, especialmente neste momento em que, de maneira destrutiva, essas relações capitalistas ameaçam a própria existência das espécies vivas no planeta Terra,
residindo, sobretudo, a questão da reprodução capitalista, em especial a reprodução humana em suas dimensões físicas, biológicas e sócio-históricas.

O **objeto** da atividade de ensino-pesquisa-extensão é o desenvolvimento da teoria como categorias da prática. Em especial, delimitamos quatro eixos que encontram a fundamentação nas teses sobre desenvolvimento humano e sociedade sendo eles o *"trabalho, o conhecimento, a formação e a política"*, sem o que não nos humanizamos. Delimitamos, portanto, o desenvolvimento teórico da Educação e da Educação Física nas categorias trabalho pedagógico, produção do conhecimento científico, formação de professores/profissionais e políticas públicas de Educação, Educação Física, Esporte e Lazer.

A **pergunta síntese**, desdobrada em duas categorias principais: realidade e possibilidades, mediadas por contradições. Trata-se de conhecer cientificamente qual a realidade concreta do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, da formação humana e das políticas públicas dentro de dadas formações econômicas em que ocorreram mediações, contingências, contradições, possibilidades que podem ser de aparência ou de essência? Com quais bases teóricas histórico-ontológicas, epistemológicas, pedagógicas, teórico-metodológicas e didáticas podem ser orientados os processos de transmissão-assimilação, ensino-aprendizagem para a elevação da capacidade teórica das pessoas e seu pleno desenvolvimento intelectual e a elevação do patrão cultural educacional, esportivo da população?

Nosso **objetivo com a pesquisa** é apresentar sínteses na forma de monografias, dissertações e teses deste processo e das investigações a respeito, de forma a descrever a realidade concreta densamente, identificando, tratando, criticando as mediações, as contingências, as contradições e as possibilidades de forma a apresentar proposições superadoras, possibilidades de essência de transformação humana e social (Cheptulin, 2004) que permitam o avanço teórico da Educação e da Educação Física, Esporte, Lazer.

Nossa **hipótese de trabalho** é que a negação da ciência, o obscurantismo, a negação do conhecimento científico sobre a cultura corporal, o recuo da teoria e as contingências da política economia e educacional, capitalista, ultra neoliberal, estão destruindo políticas públicas de bem-estar social, destruindo o sistema público de educação, desvalorizando o trabalho docente, desviando para pior a função social da escola, da Educação Física. Compromete-se para pior a função social da Escola e da educação em geral, bem como a capacidade de formulação e elevação conceitual científica que permite o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas e da personalidade para si (Duarte, 2004; 2013).

Este recuo teórico (Moares, 2001) se deve ao fato de que o sistema de produção capitalista exige a formação rebaixada, mutilada, alienada de trabalhadores/as para manter o sistema da propriedade privada, acúmulo de riquezas nas mãos de poucos, o estado máximo para o capital, a exploração e opressão com a submissão do trabalho ao capital e a manutenção de aparelhos ideológicos de coerção ou coesão que sustentem, pela violência, valores burgueses em cada um dos indivíduos – individualismo, egoísmo, meritocracia, em seus grupos familiares e de trabalho.

A disputa de projeto de formação humana, de formação de professores e de produção do conhecimento, de políticas públicas, está acirrada visto o grau de enfrentamento de projetos históricos antagônicos (Taffarel, 2020). A resposta a este problema de pesquisa que integra ensino-pesquisa-extensão será resultante de: 1) enfrentamento de uma matriz de problemas; 2) um esforço coletivo de estudantes e professores; 3) análises críticas na

interlocução com pesquisadores da área; 4) investigações exploratórias, balanços históricos-ontológicos da produção do conhecimento, sobre o desenvolvimento da teoria – pesquisar para pesquisar; 5) unidade teórico-metodológica de base materialista histórico-dialética; 6) respostas de conjunto.

Para realização das pesquisas sobre a produção do conhecimento nos valemos da contribuição do professor Silvio Gamboa (2007; 2010):

MATRIZ PARADIGMÁTICA – A LÓGICA RECONSTITUÍDA
(SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, 2010, 2013)

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo da Necessidade ➡ Problema ➡ Indagações múltiplas ➡ Quadro de questões ➡ Pergunta

A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível técnico
Nível metodológico
Nível teórico
Pressupostos epistemológicos
Pressupostos gnosiológicos
Pressupostos ontológicos (ser: realidade)

A LÓGICA RECONSTITUÍDA
Relação dialética entre Pergunta [P] e Resposta [R]

P ⟷ R

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

Mundo da Necessidade ► Problema ► Quadro de questões ► Pergunta

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico: Fontes e Técnicas de coleta, organização sistematização e tratamento de dados e informações.

⬇

Nível Metodológico: Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto [delimitação do todo, sua relação com as partes, [des]consideração dos contextos].

Nível Teórico: Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta

Nível Epistemológico: Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência [Critérios de cientificidade].

Pressupostos Gnosiológicos: Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceituar, Classificar e Formalizar, ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de Construção do Objeto Científico.

Pressupostos Ontológicos: Concepção de História, de Homem, de Educação e Sociedade

CONCEPÇÕES DE REALIDADE
[C O S M O V I S Ã O]

Estes são os *elementos centrais que caracterizam a pesquisa matricial* que nos possibilitou e possibilita, paulatinamente, delimitar e responder pelo conjunto de participantes, com unidade teórico-metodológica, as perguntas científicas que permitiram, permitem, e continuarão permitindo, o desenvolvimento do pensamento teórico dos/as estudantes e a produção da teoria da Educação Física Crítico-Superadora.

O marxismo (em suas categorias fundantes como trabalho e modo de produção, bem como nas demandas teórico-metodológicas deste método) sustenta teórica e metodologicamente nossas pesquisas, evidenciando não somente a sua unidade teórico-metodológica, mas também, a vitalidade da pesquisa matricial em articular investigações científicas e produzir respostas de conjunto a problemáticas significativas da realidade objetiva no atual grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

No âmbito do trabalho pedagógico, os estudos produzidos nas teses e dissertações definem a cultura corporal como objeto da Educação Física, recuperam o conteúdo do livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" (1992; 2009) e aprofundam-no (explicando-o mais e melhor), bem como realizam rigorosos estudos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Ainda neste eixo, tem-se a crítica ao rebaixamento da formação da classe trabalhadora e a investigação de possibilidades de trato com o conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização, redimensionando e superando o que foi apresentada na obra inicial. Os livros didáticos (PR, PB), as diretrizes curriculares de redes de ensino, entre outras fontes, assim o demonstram.

Em relação à formação de professores, em especial na área da Educação Física, o LEPEL/FACED/UFBA contribuiu/contribui com a elaboração teórico-metodológica da proposta da Licenciatura Ampliada e, em suas teses e dissertações, sustentam-na cientificamente, bem como procuram fazê-la avançar em sua forma e conteúdo tendo em conta a possibilidade da formação unificada na Licenciatura em Educação Física de caráter ampliado. Destacamos, ainda, neste eixo, a crítica ao rebaixamento da formação de professores de Educação Física e a análise dos projetos de formação humana em disputa.

No campo da produção do conhecimento, destaca-se os balanços da produção do conhecimento dos professores que atuam nos cursos de formação de professores na Região Nordeste, trabalho realizado em colaboração acadêmica com a Unicamp, faculdade de Educação, através da atuação do professor Dr. Silvio Sánchez Gamboa. O balanço da produção do conhecimento no Norte do país está projetado aguardando financiamento público. Estes balanços vêm acompanhados da análise das determinações materiais e históricas que, em unidade com a produção científica, conferem a estas algumas características – entre as quais a presença de teorias idealistas e materialistas dialéticas, biologicistas e histórico-culturais, conservadoras e críticas. Estas características

passam por críticas histórico-ontológicas que nos permitem apresentar possibilidades superadoras.

No quadro das políticas públicas, temos a crítica a programas e projetos no campo educacional e do esporte e lazer, à política nacional de esporte, à política nacional de formação de professores em geral e de Educação Física, à crítica ao sistema nacional de pós-graduação, o diagnóstico nacional do esporte, em um caminho que busca as determinações da economia política das políticas públicas, reconhecendo-as em seus limites e possibilidades e situadas no interior do Estado burguês, buscando a superação com propostas crítico-superadoras.

Em 2009, com recursos do Ministério do Esporte e da Rede CEDES, publicamos pela Editora da UFBA o livro intitulado "Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais: construindo políticas públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer", que apresenta uma síntese do trabalho desenvolvidos em dissertações e teses, defendendo uma perspectiva de formação de professores engajados politicamente e com consistente base teórica na construção de mais e melhores políticas públicas na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora (Taffarel; Santos Júnior; Colavolpe, 2009).

As lições derivadas da prática concreta

As nossas investigações nos ensinaram que a dimensão histórico-ontológica não pode ser desconsiderada e que a crítica à produção do conhecimento precede a produção do conhecimento. Além disso, fica entendido que as premissas teóricas não podem ser dissociadas da programática (Silva, 2020), que a transmissão do conhecimento é o essencial do método, que nos cabe o pleno domínio do objeto do conhecimento para podermos transmitir-assimilar, ensinar-aprender os conteúdos específicos da cultura corporal, que o ensino aprendizagem é um percurso lógico-metodológico contraditório no interior de um único indiviso movimento, e que a escola está situada

em uma sociedade em transição e portanto, é uma escola concreta, da transição (Alves, 2015).

Com as teses e dissertações, atualizamos também a abordagem das questões de gênero, étnico raciais e de classe aprofundando os fundamentos teóricos advindos da referência marxista. A dissertação de mestrado e tese de doutorado da professora Dra. Josiane Climaco, defendida em 2022, intitulada "Cultura corporal de raízes africanas e Brasil: proposição crítico superadora para o ensino da dança nos currículos escolares", explicitam estes avanços.

Além das questões pontuadas, é possível dizer, ainda, que as investigações proporcionaram a compreensão de que o período histórico é de transição, o que exige uma escola da transição; que a concepção ampliada do eixo e da dinâmica do ensino devem estar pautadas na lógica dialética materialista histórica; que a formação inicial e continuada exige consistente base teórica, consciência de classe formação política e inserção em movimentos de luta social; que a formação inicial dos/as professores/as de Educação Física não necessitam de cursos divididos em bacharelado e licenciatura, executados em sua maioria à distância, pelo setor privado da educação; que a resistência ativa que implica na crítica, mobilização, organização, proposições superadoras e retorno a prática social em um patamar mais elevado de intervenção revolucionárias é parte constitutiva do método de ensinar e pesquisar.

Com isso, fica evidente que as REDES de pesquisadores e a pesquisa matricial articulam e impulsionam a produção do conhecimento crítico, que a defesa de mais e melhores políticas públicas, garantindo o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, visando o bem-estar social, são fundamentais na defesa da soberania, democracia, direitos e na preservação do meio ambiente na perspectiva da superação do capitalismo rumo ao socialismo científico (Engels, S/D).

Reconhecemos e praticamos em nossa produção acadêmica as possibilidades superadoras a partir da realidade concreta. Reconhecemos desafios e necessidades, entre os quais destacamos, neste momento, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem: 1)

Partir do real concreto da situação do capitalismo e da economia mundial, considerando os processos de ensino-aprendizagem e a didática em espaços formais e não formais; 2) Problematizar a realidade concreta, a respeito da didática para o ensino-aprendizagem em espaços formais e não formais; 3) Expor fundamentos histórico ontológico, teórico-metodológico e didáticos sobre o modo de produção da vida, formação humana, a educação e o processo didático para o ensino-aprendizagem; 4) Elaborar de sínteses sobre estudos realizados a respeito da didática para o ensino-aprendizagem em espaços formais e não formais; 5) Criticar os recursos didáticos existentes, considerando seus fundamentos filosóficos e epistemológicos e propor a superação na perspectiva da formação omnilateral, de emancipação da classe trabalhadora; e 6) Retornar a realidade concreta, de forma ativa, crítica, coletiva, propositiva, onde atua e levantar possibilidades superadoras para a didática em espaços formais e não formais na perspectiva da emancipação humana, da formação omnilateral, da educação para além do capital.

Temos problemas, enfrentamos limites e desafios enormes, realizamos autocrítica, vivemos contradições, mas nos determinamos, intencionalmente e sistematicamente, a enfrentar estas condições humanas e contingências sociais historicamente determinadas.

Para enfrentar os desafios do ensino-aprendizagem aprendemos com nossos trabalhos acadêmicos a analisar a estrutura lógica do conteúdo a ser ensinado e selecionar para organizar o que contribui para elevação da capacidade teórica dos/as estudantes, dos/as professores/as em formação inicial e continuada. Foi-nos ensinado, ainda, a selecionar da bibliografia disponível os antecedentes históricos que permitem compreender a gênese, o desenvolvimento e o estágio atual mais avançado do que está sendo estudado; a elaborar sequências lógico-histórica da evolução do conteúdo, tendo o conteúdo na sua etapa mais desenvolvida, como ponto de referência. A verificação em que ponto dessa sequência de desenvolvimento do pensamento teórico

estão os educandos e o que é imprescindível a ser ensinado para que o desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades prossiga é imprescindível nesse processo e por isso, aprendemos a ser solidários, onde os pares mais avançados colaboram com os que estão dispostos a aprender, a estudar, a pesquisar, a transformar as relações de produção da vida.

O que constatamos com nossos estudos é que, neste momento histórico, existem nove forças político-sociais atuando sobre a Educação Física e os Esportes, atuando também na Cultura Corporal, no trabalho pedagógico, na formação de professores/profissionais, inicial e continuada, atuando no exercício da profissão, atuando nas políticas públicas e contribuindo para o recuo da teoria, o rebaixamento teórico nos currículos, a opressão e exploração dos/as professores/as profissionais, enfim, contribuindo para o retrocesso civilizatório.

Os cursos de Educação Física e a Educação Física escolar estão submetidas ao aparato legal aprovado desde 2016, do qual consta, a reforma do ensino médio até a Lei n. 14.386 (Brasil, 2022) que permite ao CREF/CONFEF atuar por dentro das escolas cobrando anuidade e oprimido os/as professores/as com exigências descabidas oriundas do Código de Ética liberal deste organismo que funciona como política administrativa do estado capitalista. Estas nove forças políticas, que se alinham com a direita conservadora e a extrema direita dizem respeito a:

1. Teorias em que prevalecem as concepções do pensamento higienista e eugenista, racista, meritocrático, misógino, agora com uma linguagem científica sofisticada (Hack, 2017);

2. A influência política-ideológica militarista da disciplina de corpos e mentes e de militarização das escolas, para a submissão, disciplina, hierarquia e a coerção. Escola Cívico-militares, sendo consideradas como referência de qualidade e meta para a política educacional (Taffarel *et al*., 2022);

3. A ênfase competitiva, de rendimento, meritocrática, individualista, de empreendedorismo (Carmo *et al*., 2021);

4. O empresariamento, os negócios lucrativos, pela via da "uberização" do trabalho do professor por meio de plataformas de serviços controladas por monopólios internacionais, e a gestão escolar privada onde fundos públicos são repassados para iniciativa privada e a barbárie se instala via alterações constitucionais (Freitas, 2018; 2019);

5. O divisionismo e a exploração e submissão ao código de ética liberal, que regulamenta a profissão pela via da Lei 14.386 (Brasil, 2022);

6. Política curricular com base teórica no construtivismo, no "aprender a aprender" (Duarte, 2003; 2004; 2005), nas competências e habilidades via BNCC, Resolução nº 4 (Conselho Nacional de Educação, 2018) e Reforma Ensino Médio, Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) (Beltrão, 2019);

7. O Relativismo Pós-moderno (Duarte, 2003, 2004, 2005, 2016; Saviani; Duarte, 2012, 2021) e as imposturas intelectuais (Sokal; Bricmont, 1999).

8. A máfia do futebol brasileiro e a máfia do futebol internacional. Processos existem na Comissão Parlamentar de Inquerido no Senado Brasileiro (Agência Câmara Notícias, 2016);

9. O crescimento da direita e da extrema direita (Casimiro; 2018), nazifascistas (Boito, 2021; Dias, 2019), alicerçando o processo de acumulação capitalista cuja medula é o capital financeiro, a indústria militar bélica, e o narcotráfico (Mejía; 2019). Os grupos neonazistas crescem 270% em 3 anos no Brasil durante governo Bolsonaro (Dias, 2021).

Essas nove forças destrutivas podem ser localizadas dentro da academia, das entidades científicas, das escolas, em todos os campos de trabalho e, principalmente, na forma como a extrema direita está/estava conduzindo as políticas públicas no Brasil.

A provisoriedade de uma conclusão

A ciência avança por incorporação, avança com a utilização de método rigoroso científico, que vai a raiz dos problemas e

possibilita a rigorosidade nas respostas às buscas que fizemos. É no contexto de muitas adversidades que nos perguntamos sobre o balanço crítico-propositivo de uma proposta de ensino da Educação Física contida no livro "Metodologia do Ensino da Educação Física", Crítico-Superadora. A proposta de ensino da Educação Física Crítico-Superadora nos permitiu avançar para uma elaboração teórica sobre os pilares que fundamentam um projeto de escolarização na perspectiva da transformação social.

Concluímos, após traçar o contexto e a história da produção da obra, seus fundamentos e o que foi construído a partir dela, que os pilares que fazem parte de uma construção histórica advêm desta teoria da Educação Física de base marxista, que responde as problemáticas necessárias e vitais que advêm dos movimentos de luta social da classe trabalhadora em defesa da vida, da educação, da escola pública. Estes pilares são:

1) *Consistente base teórica*: a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural, produzido pela humanidade e a função social do currículo enquanto programa de vida é elevar a capacidade teórica dos estudantes garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo;

2) *Consciência de classe*: que se constrói na luta cotidiana na política para transformar a classe em si, em classe para si;

3) *Formação política*: que se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora;

4) *Organização revolucionária*: que se inicia na escola com a autodeterminação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, mas sim o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos, organizados para o trabalho socialmente útil.

O desafio não é apenas teórico, pedagógico, curricular ou institucional e nem somente do campo da política educacional, mas refere-se ao projeto político de nação, de educação, de formação e da soberania, da democracia, dos direitos e conquistas da classe

trabalhadora e da preservação do meio ambiente. Trata-se do embate entre o projeto da barbárie *X* da civilização. Trata-se da transição da barbárie capitalista ao socialismo científico (Luxemburgo; 2019; Engels, S/D).

Continuemos firmes, com coragem, porque a vida assim o exige.

Referências

AGÊNCIA CÂMARA NOTÍCIAS. CPI da Máfia do Futebol ouve dirigentes da CBF e do Bom Senso Futebol Clube. **Agência Câmara de Notícias**, 30 mai. 2016. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/489158-cpi-da-mafia-do-futebol-ouve-dirigentes-da-cbf-e-do-bom-senso-futebol-clube/. Acesso em: 1 fev. 2023.

ALVES, Melina Silva. **Formação de professores e crise estrutural do capital:** a necessidade histórica de uma formação para a transição do modo de produção e reprodução da vida. 2015. 349 f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ATTENA. **Repositório Digital da UFPE**. UFPE, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/. Acesso em: 01 fev. 2023.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio:** o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BOITO. Armando. O caminho brasileiro para o fascismo. **Caderno CRHY**, Salvador, v. 34, p. 1-23, 2021.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório. Vol. 1**. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: http://cnv.memorias reveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_1_digital.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.386, de 27 de junho de 2022**. Altera a Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.386-de-27-de-junho-de-2022-410709826. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov. br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso 20 fev. 2023. Acesso em: 01 fev. 2023.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARMO, Luana Jéssica Oliveira *et al*. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de janeiro, v.19, n. 1, p. 18-31, jan./mar. 2021.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Prática do Ensino:** Formação Profissional e Emancipação. Alagoas: Edufal, 2003.

CHOMSKY, Noam; PRASHAD, Vijay. Vivemos uma emergência que requer ação urgente. Primeira carta semanal de 2021. **Instituto Tricontinental de Pesquisa Social**, 07 jan. 2021. Disponível em: https://www.thetricontinental.org/pt-pt/newsletterissue/1-noam-chomsky/ :Acesso em: 01 fev. 2023.

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal de raiz africana e Brasil:** proposição crítico superadora para o ensino da dança nos currículos escolares. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

COMISSÃO DA VERDADE. **Brasil Nunca Mais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE nº 4, de 18 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120-122.

CUNHA, Luiz Antônio. Retrocesso na laicidade do Estado no quadriênio Bolsonaro (2019-2022). **Luiz Antônio Cunha**, 18 jan.

2021. Disponível em: http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/Retrospectiva2020.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio; D'ÁVILA-LEVY, Claudia Masini. **Embate em torno do Estado Laico**. São Paulo: SBPC, 2018.

DIAS, Adriana. Neonazismo: como cultura do ódio se estabelece. **Revista Fórum**, 27 nov. 2019. Opinião. Disponível em: https://revistaforum.com.br/opiniao/2019/11/27/neonazismo-como-cultura-do-odio-se-estabelece-65040.html. Acesso em: 22 fev. 2023.

DIAS, Adriana; VESPASIANA, Adriana. Neonazismo: diversos grupos, muito ódio. **Revista Fórum**, 23 mar. 2021. Debates. Disponível em: https://revistaforum.com.br/debates/2021/3/23/neonazismos-diversos-grupos-muito-odio-por-adriana-dias-adriana-vespasiana-93942.html Acesso em: 22 fev. 2023.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou Sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

ENGELS, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. *In:* MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo. Alfa-Omega, s. d. p. 281-336.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Constitucionalização da Barbárie: Privatização e Meritocracia. **Vermelho**, 11 nov. 2019. Disponível em: https://vermelho.org.br/2019/11/11/constitucionalizacao-da-barbarie-privatizacao-e-meritocracia/. Acesso em: 20 fev. 23.

FRÖLICH, Paul. **Rosa Luxemburgo:** Biografia. São Paulo: Boitempo, 2019.

GALVÃO, Ana Carolina; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola. **Pedagogia Histórico-crítica**: 40 anos de luta por escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 1; v. 2.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1989.

GUEDES, Onacir Carneiro. **Atividade Física**: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997.

HACK, Cássia. **Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde**: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LOUREIRO, Robson. **Pedagogia Histórico-crítica e Educação Física**: a relação teoria e prática. 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**: contribuição ao estudo econômico do imperialismo. São Paulo: Mova Cultura, 1985.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al*. **Pedagogia Histórico-crítica 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

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

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização Histórico-cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do Nascimento à Velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papirus, 1983.

MEJIA, Eloy Altuve. Papel del deporte en la irrupción fascista en Brasil 2018. **ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte**, Madri, Espanha, n. 16, año 8, p. 82-142, ene. 2019. Disponível em: http://museodeljuego.org/athlos-revista/athlos-no-16/papel-del-deporte-en-la-irrupcion-fascista-en-brasil-2018/. Acesso em: 23 fev. 2023.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. **Portal do Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em: 1 out. 2022.

MOARES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *In*: Reunião Anual da ANPEd, 24., Caxambu, 2001. **[Anais...]** Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/24/T1722216449491.DOC. Acesso em: 23 fev. 2023.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. Capital e Militarismo: a guerra contra o povo ucraniano. **Revista a Verdade**, São Paulo, n. 111, p. 11-32, nov. 2022.

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

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A expressão cultura corporal na obra Metodologia do Ensino da Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, p. 1-19, 2022.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. **A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de Educação Física**. 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORTIGARA, Vidalcir.; MILAK, Isabela Natal. **O Jogo na perspectiva histórico-cultural**: uma proposição a partir do Ensino Desenvolvimental. Curitiba: Appris, 2022.

PAULO NETTO, José. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, Maria Elizabeth Varjal Medicis. **A supervisão educacional e a questão da democratização da escola**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

REIS, David Freitas. **Análise do tema da técnica na abordagem Crítico-Superadora:** contribuições para a Educação Física Escolar. 2023. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

REPOSITÓRIO Institucional da UFBA. **UFBA**, c2010-2023. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/. Acesso em: 01 fev. 2023.

SALAMA, Pierre. **Evangélicos e Pandemia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica - Quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento Escolar e luta de classes**: a Pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SENADO FEDERAL. CPI da Pandemia. **Senado Federal**, 26 out. 2021. Atividade Legislativa. Comissões. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/comissoes/mnas?codcol=2441&tp=4 . Acesso em: 01 out. 2022.

SILVA, Ivson Conceição. **Crítica ontológica à fragmentação das premissas teóricas e programáticas na produção/circulação do conhecimento em Educação Física no Estado da Bahia**. 2020. 313

f. Tese (Doutorado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SILVA, Willian José Lordello. **Crítica a concepção de ensino/aprendizagem nas proposições pedagógicas da Educação Física**: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2019. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

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

SOKAL, Alan; BRICMONT, Jean. **Imposturas intelectuais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOUZA, João Francisco de. **Uma Pedagogia da Revolução**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1987.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke *et al*. Escola cívico-militar: Capitalismo e militarismo, a marcha acelerada para a barbárie? *In*: OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Morais *et al*. (Org.). **Diálogos Críticos Volume V**: a escola com o território contra hegemônico. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke**. Currículo do sistema currículo Lattes**. Brasília, 19 fev. 2023. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5691238604320892 . Acesso em: 24 fev. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Perspectivas Pedagógicas em Educação Física. *In*: GUEDES, Onacir Carneiro. **Atividade Física**: uma abordagem Multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997. p. 106-130.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; CARVALHO, Marize de Souza; QUEIROZ, Sicleide Gonçalves. A Educação do Campo no PPGE/FACED/UFBA: Fundamentos teórico-metodológicos das contribuições do GEPEC/FACED/UFBA. *In*: SILVA, Maria Cecília de Paula (Org.). **Educação, sociedade e práxis pedagógica**: proposições científicas na área da educação. Salvador: EdUFBA, 2020. p. 85-108.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; COSTA, Cláudio dos Santos; VILAS BÔAS JÚNIOR, Jaildo Calda dos Santos. O trato com o conhecimento da ginástica em classes multisseriadas: apontamentos da pedagogia histórico crítica e da metodologia do ensino da Educação Física Crítico-Superadora para o currículo das escolas públicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p.01-15, 2020.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; GAMA, Carolina Nozella; ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das ideias pedagógicas contra-hegemônicas. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 10-35, 2022.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; COLAVOLPE, Carlos Roberto. (Org.). **Trabalho pedagógico e formação de professores/militantes culturais**: construindo políticas públicas para a Educação Física, esporte e lazer. Salvador: EdUFBA, 2009.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação Física na pré-escola**: contribuições da abordagem Crítico-Superadora. 2018. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

30 anos do "Coletivo de Autores": Comemorar é preciso! Perspectivar o futuro, não é preciso

Lino Castellani Filho[1]

Contra o pessimismo da razão,
o otimismo da prática.
(Gramsci)

Catorze reimpressões da 1ª edição de 1992.

Quarenta mil exemplares na primeira tiragem de sua 2ª edição, de 2009, além dos constantes nas quatro reimpressões que seguiram a ela até decisão da editora (Cortez) de não mais reimprimi-lo sob a forma impressa. Longe está de ser pouca coisa...

Faz-se impossível desvincular sua elaboração, do momento sociopolítico pelo qual passava a sociedade brasileira. Éramos jovens (quarentões uns, outros chegando lá) ávidos por interferir no processo de reconstrução do Estado Democrático de Direito de nosso país, passados 25 anos de Estado de Exceção, sob o jugo de governos autoritários civis-militares.

Éramos signatários do movimento pelas "Diretas Já", que se não vitoriosa em seus termos, nos conduziu ao processo constituinte que culminou com a aprovação de nossa Carta Magna em outubro de 1988, aquela batizada por Ulisses Guimarães de "Constituição Cidadã", tão maltratada nos últimos tempos. Respirávamos ares "revolucionários", ainda que tivéssemos

[1] Doutor em Educação; Professor Livre-Docente (aposentado) Unicamp; Professor-Visitante – UnB (2012/13; 2016/17); Presidente do CBCE (1999/2002); Secretário Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer – Ministério do Esporte (2003/06); Membro da Rede Latinoamericana e Caribenha de Esporte para a Inclusão Social; Membro do INEEP – Instituto Piracicabano em Defesa da Democracia. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9594368005634895. Orcid: http://orcid.org/0000-0003-1022-3489. E-mail: lino.castellani@uol.com.br.

consciência — uns mais, outros menos — dadas as circunstâncias, dos limites da ordem democrática que se avizinhava a frente.

Mais do que nunca, àquela altura, tínhamos a Educação Física (EF) como lugar a partir do qual buscávamos dialogar com a Educação e, através dela, com a realidade brasileira. Mais do que isso, tínhamos consciência da necessidade de fazer desse diálogo, instrumento de intervenção no real, de modo a transformá-lo substantivamente.

Não estava distante no tempo a ocasião em que o professor português Manuel Sérgio[2], por ocasião de sua participação no *III Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte* (III Conbrace, Guarulhos, SP, 1983), nos alertava para o fato de que para sabermos de EF, teríamos que saber mais do que ela...

Não tenho como dizer a maneira como seu chamamento ao óbvio foi apreendido pelos outros, mas sei que a mim marcou profundamente, a ponto de servir de referência em meus estudos sobre os "papéis" representados pela EF na "peça" montada no "cenário" educacional "armado" no "palco" social brasileiro[3]...

Já àquela altura, passávamos a ter o *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte* (CBCE) como referência institucional de organização e articulação de estudiosos e pesquisadores das ditas "ciências"[4].

Foi através dele que em 1980 conheci Celi (Taffarel) e Micheli (Ortega Escobar). Isso se deu por ocasião do *I Congresso Norte/Nordeste de Ciências do Esporte*, realizado em São Luís, MA, (10 a 13 de setembro) pela então recém-criada Secretaria Estadual de

---

[2] Refiro-me ao professor e filósofo português Manuel Sergio Vieira e Cunha. Mais sobre o significado da sua presença em solo brasileiro, sob minha perspectiva, pode ser encontrado em meu livro "Reflexões (nada) aleatórias sobre Educação Física, Esporte e Lazer" publicado pela Autores Associados em 2013.

[3] Refiro-me aos meus estudos de mestrado, que resultaram no livro "Educação Física no Brasil: a História que não se conta", publicado em 1988, pela editora Papirus, hoje em sua 26ª reimpressão, a partir da qual se apresenta sob a forma digital.

[4] Sugiro a leitura do livro de autoria de Luciano Galvão Damasceno (2013), fruto de sua dissertação de mestrado, denominado "A Educação Física na formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte".

Desporto e Lazer (SEDEL), com o Laércio (Elias Pereira) coordenando a equipe organizadora, da qual eu fazia parte. Celi já dava mostras de sua militância, à medida que chegava à "Ilha Rebelde", ao lado de Micheli, sua "mãe acadêmica", à frente da delegação pernambucana, composta de jovens estudantes ansiosos pelo novo[5].

Nossos (meu e de Celi) caminhos desde então passaram a se cruzar quase que ininterruptamente ao longo daquela década e a seguinte. Assim foi por ocasião da elaboração da *Carta de Carpina* (1986[6]), do *V Conbrace*, (Recife, PE, 1987), de suas duas gestões a frente do CBCE (1987/89; 1989/91), além da presidida por Laércio (1985/87), da qual também fiz parte, de tal forma que meu convite a ela para estarmos juntos na construção do *Metodologia de Ensino da Educação Física* soou da forma mais natural possível. E convidá-la passava quase que obrigatoriamente pelo convite à Micheli, de quem guardo lembranças as melhores possíveis, de pessoa gentil e ao mesmo tempo firme, alegre e serena, simpática e introvertida. O "Coletivo de Autores" não teria sido o que foi sem sua presença. A última vez que estive com ela, me dou conta agora, já não a encontrei mais...

---

[5] Na ocasião, representantes do MEC taxaram o evento de "comunista", principalmente por conta de curso ministrado pela socióloga Maria Isabel Sousa Lopes, em conjunto com o professor João Bosco da Silva, levando o secretário de desporto e lazer, Elyr de Jesus, a se negar a assinar os certificados dos participantes, sendo convencido, afinal, a fazê-lo, dado o absurdo da "acusação", pelo seu "braço direito", Laércio.

[6] A *Carta de Carpina,* intitulada **"**Educação Física – Novos compromissos: pedagogia, movimento, miséria" foi elaborada por um conjunto de professores a convite do então Secretário de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação – SEED/MEC – Bruno da Silveira. É sabido que seu teor descontentou a equipe daquela Secretaria, desejosa de documento de cunho pragmático, que estabelecesse diretrizes de política esportiva e de lazer a serem desenvolvidas por ela, em governo configurado à nossa revelia, à medida que oriundo de eleição indireta. Disponível no volume 23, número 1 (2001) da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, p. 41-54.

Foi também por dentro do CBCE que conheci Valter (Bracht), na mesma ocasião da primeira estada entre nós de Manuel Sergio[7]. Sobre esse momento, assim escrevi em texto publicado no livro em homenagem a Valter, organizado por Felipe Quintão de Almeida e Ivan Marcelo Gomes[8]:

> ...Chovia e fazia frio nas dependências da FIG — Faculdades Integradas de Guarulhos, SP — naquele mês de setembro de 1983, mas o clima era quente, de um calor diferente daquele que até então se fez presente nos dois congressos do jovem — 5 anos de vida! — Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte...
> A sala onde o professor Manuel Sergio falava se assemelhava a um teatro de arena: cadeiras dispersas nos lances (uns 15) de degraus e, lá embaixo, a mesa do professor com um quadro negro às suas costas, preso à parede.
> Ele já havia participado da Mesa Redonda "*Desporto e Desenvolvimento Humano*"[9], responsável pela *comichão* que indelevelmente se abateu nos presentes, como que anunciando a inauguração de um novo momento para aquela ainda imberbe sociedade científica...
> A sala se fazia pequena para o número de congressistas que nela desejavam entrar, constituída de jovens ciosos da oportunidade de

[7] Manuel Sergio esteve no Brasil em inúmeras outras ocasiões, dentre as quais a que aqui permaneceu por dois anos, na condição de professor-visitante da Faculdade de Educação Física da Unicamp (1987/88). Tanto na primeira quanto nessa agora retratada, participei das tratativas de sua vinda. Na da Unicamp, elaborando com João (Batista Freire) a justificativa sobre a importância de sua estada entre nós. Em 1983, assumindo o "carnê" da Vasp da passagem Lisboa/São Paulo/Lisboa. As 10 prestações do carnê foram cotizadas entre professores que, sem saber, estavam construindo o movimento renovador (progressista) da Educação Física brasileira.

[8] "Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento" (Edufes/Editora Unijuí, 2014). O capítulo sob minha responsabilidade levou o nome "Valter Bracht e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte" (p. 193-206).

[9] Ao lado dele na Mesa, estavam João Paulo Subirá Medina e Laércio, cabendo a mim sua coordenação.

> ouvirem de perto aquele português falar de uma Educação Física até então desconhecida para a maioria deles[10]...
> Eu estava ao lado de Manuel Sergio, ainda sem saber ao certo aonde aquilo tudo nos levaria. Mais do que assustado, um tanto quanto deslumbrado com a magia daquele momento...
> Em certo momento, já no debate que se seguiu à palestra do nosso convidado, uma mão se ergueu no meio dos presentes, solicitando a palavra. Ao falar, timidamente, mas de forma segura, causa em Manuel Sergio especial atenção, dele merecendo respeitoso cuidado em lhe responder...
> ... Foi assim que pela primeira vez me deparei com Valter Bracht... Estávamos no III Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e não tínhamos como saber que já estávamos vivendo um momento altamente significativo para aquilo que a Educação Física brasileira batizou de seu "movimento renovador".
> Tampouco imaginávamos o lugar que o CBCE teria nessa história e, por mais pretensiosos que fôssemos, o nosso lugar na história do CBCE...

O contato com Carmen (Lúcia Soares) se dá mais tarde, em 1986, antes mesmo dela se deslocar de Curitiba para São Paulo, para onde vem realizar seus estudos de mestrado na PUC/SP.

Já Elizabete (Varjal) me foi apresentada por Micheli, que com ela desenvolvia trabalho junto à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, por ocasião do governo Arraes.

Três décadas se passaram de sua publicação. Sobre as condições de sua produção, entendo que a introdução à sua primeira edição dá conta da sua devida contextualização.

Embora saído às ruas em 1992, é consenso tê-lo como produção dos anos 1980, por dentro daquele que passou a ser chamado "Movimento Renovador da Educação Física Brasileira",

[10] Somente no final dos anos 1970, começou a chegar por aqui, através da editora Ebradil, livros publicados em Portugal com enfoques sociológicos e filosóficos acerca do Esporte, dentre eles os de Manuel Sergio.

"Movimento" esse subdividido em dois por mim como *conservador* e *progressista,* em texto publicado em 2019[11].

Denominado "40 anos de CBCE: de expressão do 'Movimento de Renovação Conservadora' à síntese do 'Movimento Renovador (Progressista)' da Educação Física/Ciências do Esporte" [12], nele, resumidamente, desenvolvo a tese de que:

• Na segunda metade da década de 1970 se deu um processo de cientificização da EF brasileira, a fim de atender interesses caros à lógica da doutrina da Segurança Nacional balizadora do governo imposto a nós pelo golpe civil-militar de 1964. Sua característica conservadora deriva não só desse fato, como também o de ratificar o entendimento da EF a partir das ciências biomédicas, dando margem à proliferação de laboratórios de fisiologia do exercício, responsáveis pelo fortalecimento da tese da relação atividade física/aptidão física/rendimento físico-esportivo[13];

• Já na década de 1980, notadamente a partir de sua segunda metade, o referido Movimento ganha sentido progressista por pleitear a ruptura paradigmática da EF com o parâmetro da aptidão

---

[11] "O que é Educação Física", de Vitor Marinho de Oliveira, "A Educação Física cuida do corpo e... Mente", de João Paulo Subirá Medina, e "O discurso ideológico do EPT", de Kátia Brandão Cavalcanti, são produções da primeira metade da década de 1980, e expressões do Movimento Renovador Progressista. Da mesma forma, também o são o "Educação de corpo inteiro", de João Batista Freire e o meu "Educação Física no Brasil: a História que não se conta", trazidos a público na segunda metade daquela década. Já o "Metodologia do Ensino de Educação Física", do "Coletivo de Autores", e o "Transformação didático-pedagógica do Esporte", de Elenor Kunz, ganham as ruas na primeira metade da década de 1990, mas são frutos do mesmo Movimento encetado na década anterior.

[12] Publicado em: "Ciências do Esporte, Educação Física e produção de conhecimento em 40 anos de CBCE – Memória e História do CBCE – Volume 1" (2019, p. 65-76).

[13] Gabriel Palafox, em sua Dissertação de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, da PUC/SP, defendida em 1990 e denominada "Educação Física no Brasil: aspectos Filosófico-pedagógicos subjacentes à Política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período 1970-1985", foi "pioneiro" no trato do tema.

física, defendendo a possibilidade de outra relação, desta feita de índole histórico-social.

Faz-se necessário frisar que a adjetivação do *Movimento* como sendo *progressista* não se demarcou na defesa das teorias críticas, e sim no propósito de rompimento da exclusividade de sua (dela, EF) relação paradigmática com a *aptidão física*[14]. Dito isso, é possível afirmar que nunca as teorias críticas — e, assim, a teoria Crítico-Superadora — tiveram hegemonia no âmbito das teorias pedagógicas da EF brasileira.

Posto desta forma, é possível afirmar que a *Concepção Crítico-Superadora*, em seus 30 anos de existência, sempre esteve na contra-hegemonia[15] no universo das teorias pedagógicas da EF brasileira. Resta-nos identificar elementos que nos ajudem a entender o porquê de tal situação.

Sem pretensão de esgotar o assunto, e, na verdade, tendo o intuito de motivar as reflexões entorno das razões da sua não-hegemonia, aproveitando os holofotes que a iluminaram por ocasião das comemorações alusivas às suas três décadas de presença na EF (não só) brasileira, elencamos possíveis razões para tal quadro:

• Sua filiação filosófica à matriz marxista, sem sombra de dúvida, é base estruturante dessa não hegemonia, seja pela (enorme) resistência ao marxismo presente nos tempos contemporâneos, seja pela dificuldade de domínio de seus aportes teóricos – Materialismo Histórico-dialético (MHD) incluído —, seja à quase ausência da sua presença na formação de nível superior em EF;

• O advento do pensamento pós-moderno e seu ranço com a razão, indutor do irracionalismo e suas teorias pós-críticas e pós-estruturalistas, que não amedrontam os defensores do

[14] Em relação ao assunto, Marcelo Hungaro desenvolve profícua reflexão em capítulo de livro ("A Educação Física e a tentativa de 'deixar' de mentir: o Projeto de 'intenção de ruptura'") da segunda edição do "Educação Física cuida do corpo e... Mente", de João Paulo S. Medina.

[15] Cf. Luciano Gruppi. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

ordenamento societário pautado no modo de produção capitalista, à medida que passam ao largo dele;

• A realidade da Educação Escolar brasileira, notadamente a pública, inepta a concepções inovadoras enquanto estruturantes de sua ação, pautada por critérios contrários à formação omnilateral de seus educandos — como também do próprio corpo docente, em seus processos de formação continuada —, avessa à melhoria das condições de trabalho daqueles que a constituem, muitas das vezes culpabilizados pelos resultados insatisfatórios alcançados em suas instâncias.

Daquilo que propõe a concepção Crítico-Superadora, o entendimento de metodologia de ensino na perspectiva de *dinâmica curricular* constituída pelo *trato do conhecimento, definição do tempo e espaço pedagógicos*, e *modelo de gestão*, estabelecidos pelo *projeto político-pedagógico* à luz do *projeto de escolarização* instituído, parametrizado pelas dimensões *diagnóstica, judicativa e teleológica* do ato pedagógico, parece ter sido o mais assimilado por aqueles que a abraçaram como referência de seus trabalhos.

Não na mesma proporção, a assimilação do conceito de *Cultura Corporal* como dimensão da Cultura, produção imaterial parametrizado na produção material da existência, inerente à Concepção Crítico-Superadora, muitas das vezes é confundida com o de *Cultura Corporal de Movimento*, com o qual Valter (Bracht) passou a trabalhar, ou mesmo com o de *Educação Física Cultural*, trazido à área por Marcos Neira.

Não obstante, mesmo os que a adotaram imbuídos das melhores intenções, não necessariamente possuem apreensão do método (MHD) de forma suficientemente necessária ao desenvolvimento daquilo proposto pelo referencial. E não por culpa deles, mas sim por alguns dos motivos elencados acima. A resultante dessa situação é a configuração de apropriação sincrética da realidade, responsável, no campo educacional, pelo ecletismo pedagógico nele reinante.

Problema de difícil solução o apontado, à medida que nada nos induz a pensar que em curto ou mesmo médio prazo ele será

enfrentado, menos ainda, sanado. Nossos cursos de EF em nível superior, existentes na ordem do milhar, e por dentro, desconhecidos por nós, ainda que tenhamos ideia de como se configuram, não estão devidamente preparados para enfrentar o problema, até porque para muitos deles tal questão sequer se configura como problema a ser enfrentado.

Já no campo acadêmico, o "Coletivo de Autores" vem sendo objeto de estudos por parte de grupos, muito mais no sentido de tê-lo como referência para pensar a EF Escolar, do que no intuito de sua superação, desejada por mim por entendê-la gerada não na sua negação, mas sim, na sua apreensão — entendida como constatação, demonstração, compreensão e explicação de determinada dimensão do real, condição para a formatação do verdadeiramente *novo.*

Talvez, nesse particular, se faça necessário a presença de postura menos político-militante — portanto parcial — daqueles que a abraçam, e mais acadêmica, no sentido de imparcial (jamais neutra!), de forma a evitar relações mecânicas e automáticas com o referencial, que redundam em apropriações contrárias à essência do que defendem, porque acríticas e, muitas das vezes, desenvolvidas a partir de certo dogmatismo teórico/filosófico.

Por sua vez, alvissareiros são os estudos que se fazem presentes na Educação brasileira entorno da *Concepção Histórico-Crítica de Filosofia da Educação* – sabidamente base estruturante do livro ora motivador deste Ensaio. Se nos anos 1990 e primeira década do século XXI, a *pedagogia* Histórico-Crítica ganhou atenção privilegiada, podemos afirmar que de lá para cá as atenções estão voltadas para a materialização da *didática* Histórico-Crítica.

De maneira geral, vejo com bons olhos a cada vez maior interlocução entre os grupos de estudos da Educação Física com os da Educação, ratificando a compreensão de que é através dela que o necessário amadurecimento acadêmico de nossa jovem área acadêmica acontecerá.

Em relação à contestação da validade de seus princípios norteadores, as críticas, quando presentes, expressam precário

entendimento de sua base teórica[16], também aqui explicitando carecer de amadurecimento.

Bem... Se o futuro não é preciso, como sugiro no título, se não há bússolas que nos dirijam até ele, nada melhor do que retomar aqui o sentido das palavras utilizadas no início deste Ensaio, agora me valendo não de Gramsci, mas de dois compositores brasileiros que fortalecem nossa vontade política de fazer valer nossa utopia, a tendo como vir-a-ser, como possibilidade histórica, portanto:

Desesperar jamais
Aprendemos muito nesses anos
Afinal de contas não tem cabimento
Entregar o jogo no primeiro tempo
Nada de correr da raia
Nada de morrer na praia
Nada! Nada!
Nada de esquecer
No balanço de perdas e danos
Já tivemos muitos desenganos
Já tivemos muito que chorar
Mas agora, acho que chegou a hora
De fazer valer o dito popular
Desesperar jamais
Cutucou por baixo, o de cima cai
Desesperar jamais
Cutucou com jeito, não levanta mais.
(Ivan Lins e Vitor Martins, compositores)

Que o "Coletivo de Autores" fique no lugar que merecidamente conquistou na historiografia da Educação Física brasileira, e que o futuro nos premie com sua superação!

[16] Não está assimilada pela nossa área acadêmica, o (saudável) hábito da "batalha das ideias", de forma que somente em uma ou outra ocasião nos deparamos com tal prática.

Referências

CASTELLANI FILHO, Lino. 40 anos de CBCE: De expressão do "Movimento de Renovação Conservadora" à síntese do "Movimento Renovador (Progressista) da Educação Física/Ciências do Esporte". *In*: LARA, Larissa *et al.* (Org.) **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do conhecimento em 40 anos do CBCE – Volume 1:** Memória e História do CBCE. Ijuí: Unijuí, 2019. p. 65-76.

CASTELLANI FILHO, Lino. Aos Mestres, com carinho. *In:* CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física, Esporte e Lazer:** Reflexões nada aleatórias. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 99-113.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: A história que não se conta. Campinas: Papirus, 2017.

DAMASCENO, Luciano Galvão. **A Educação Física na formação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.** Campinas: Papirus, 2013.

GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HUNGARO, Edson Marcelo. A Educação Física e a tentativa de "deixar" de mentir: O Projeto de 'intenção de ruptura'. *In:* MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e mente.** Campinas: Papirus, 2010. p. 135-159.

PALAFOX, Gabriel. **Educação Física no Brasil**: Aspectos Filosófico-pedagógicos subjacentes à Política Nacional em Ciência e Tecnologia para esta área no período 1970-1985. 1990. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em

Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

VÁRIOS AUTORES. Carta de Carpina: Educação Física - Novos compromissos: Pedagogia, Movimento, Miséria. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 41-54, 2001.

30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras[1]

Valter Bracht[2]
Dezembro/2022

Introdução

Agradeço ao convite para participar dessa mesa na condição de coautor do livro que completa agora 30 anos de sua primeira edição e parabenizo os organizadores pela iniciativa.

Entendo que o fato de que depois de 30 anos, o livro continuar sendo indicado para concursos, ser ainda bastante citado e utilizado em cursos de graduação e mesmo suscitar a realização de seminários, como esse, para sua discussão, tudo isso me parece indicar que ele possui um lugar importante na história recente da Educação Física (EF) brasileira. Além disso, é possível identificar sua influência na elaboração de diretrizes e orientações curriculares a nível federal, estadual e municipal.

Louvo também o fato de ser objetivo do seminário, na boa tradição das teorias críticas, fazer de si mesmo um objeto de reflexão crítica, ou seja, não o tomar como algo pronto e acabado, mas sim, em constante construção. Afinal, esse também, como se diz, é um livro "datado". Isso me anima então, também a fazer algumas ponderações acerca de pontos ou aspectos do livro que

[1] Texto base para palestra proferida na mesa de abertura do Seminário de mesmo nome.

2 Possui mestrado em Educação Física na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e doutorado na Universidade de Oldenburg/Alemanha. Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte nas gestões 1991/1993 e 1993/1995. Professor titular aposentado do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Lattes: http://lattes.cnpq.br/3097115385391111. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6810-3060. E-mail: vbracht13@gmail.com.

entendo mereceriam ser objeto de novas e renovadas reflexões e, em alguns casos, também de revisão. Alerto para o fato de que dada a complexidade de alguns desses aspectos, aqui não poderei ir muito além de fazer algumas poucas indicações ou mesmo provocações.

Sobre o histórico ou a gênese, creio que os colegas já detalharam esse ponto com clareza. Sobre a necessária contextualização do livro, eu o farei ao tratar dos pontos que elegi. Aliás, adianto que darei pouca atenção aos aspectos mais especificamente didáticos do livro. Vou privilegiar aspectos macrossociais e de teoria pedagógica. Ainda sobre a contextualização vou apenas comentar que os anos 1980 foram caracterizados mais por análises críticas como denúncia. O livro foi talvez a primeira tentativa forte/sistemática de propor como *fazer diferente*. Esse é seu, talvez, grande mérito. Uma ousadia que também tem seu preço. Destaco ainda nesse início, a importante contribuição do Coletivo ao propor critérios para a organização do conhecimento nos diferentes ciclos ou estágios do processo de escolarização.

São 4 os pontos que gostaria de mencionar e colocar para o debate.

Ponto 1 – Sobre o objeto de ensino da EF

Um ponto que eu destaquei no depoimento, publicado na segunda edição do livro, foi o fato de que a construção do objeto da EF que está presente no Coletivo promoveu uma "desnaturalização" (ou desbiologização) desse objeto (sobre o tema da desnaturalização não me alongarei aqui), situando-o no mundo da cultura. Para tanto utilizou-se a expressão cultura corporal, um termo que reúne as múltiplas manifestações dessa dimensão da cultura (esporte, ginástica, etc.). Acontece que nos últimos anos também estão presentes no debate do campo os termos "Cultura corporal de movimento" e "Cultura de movimento" para referir o mesmo conjunto de manifestações das práticas corporais. Isso

levou à pergunta, qual a melhor expressão ou a mais adequada? Já me manifestei a respeito em texto publicado, inclusive num livro organizado pelo professor Marcílio e publicado em Pernambuco (Bracht, 2011). Na época argumentei que o mais importante ou o maior peso deveríamos depositar na palavra cultura, sendo que as expressões "corporal", "movimento" ou "corporal de movimento" eram esforços no sentido de caracterizar melhor a especificidade de nosso objeto, mas que todas elas não contornavam a ambiguidade do ser e ter um corpo.

No entanto, retomo aqui a questão do objeto de ensino da EF, porque estou observando manifestações a respeito que são no meu entender equivocadas. Refiro-me à afirmação de que a Expressão Cultura Corporal seria aquela que estaria vinculada exclusivamente a um referencial teórico específico, no caso a Pedagogia Crítico-Superadora (Histórico-crítica) e ao Materialismo Histórico Dialético que a fundamenta. O que significaria que somente a partir desse referencial seria pertinente utilizar a expressão cultura corporal, ou dito de outra forma, ao utilizar o termo cultura corporal se estaria fazendo implicitamente a opção pelo Materialismo Histórico Dialético (algo diferente disso seria contraditório). Outra afirmação presente no debate é a de que ao passarmos da utilização do termo "cultura corporal" para "cultura corporal de movimento" estaríamos operando uma "mudança de objeto da EF" (seriam objetos diferentes). Ao contrário disso, entendo que a expressão cultura corporal (ou então, cultura de movimento) não é exclusividade de uma determinada teoria, e mais, é absolutamente pertinente que seja tratada a partir de outras referências teóricas, pois é exatamente a construção conceitual a partir de determinada teoria que vai configurar o objeto da EF e não "a priori" o termo utilizado. Portanto, não há ainda mudança de objeto pura e simplesmente com a mudança do termo cultura corporal para cultura corporal de movimento ou vice-versa (já que eles se referem à mesma expressão fenomênica). O que o Coletivo de Autores aponta é uma possibilidade de construção do objeto de

ensino da EF a partir sim, de um determinado tratamento teórico dado à expressão cultura corporal, mas não é a única.

Ou seja, exatamente porque os termos *cultura corporal*, *cultura de movimento* não configuram por si só um determinado objeto de ensino da EF é que seu tratamento teórico é que vai configurá-lo.

Ponto 2 – corpo, movimento, criticidade

Outro tema, e aí retomo um aspecto também já presente naquele depoimento da segunda edição, diz respeito exatamente a como o Coletivo de Autores pensou o objeto de ensino da EF. Encontramos na p. 41 (da segunda edição) a afirmação de que a Educação Física escolar, "tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal". Essa afirmação levou ao entendimento de que a criticidade na prática pedagógica em EF seria alcançada a partir da reflexão (conhecimento conceitual) sobre as práticas corporais (Mauro Betti referindo-se a isso cunhou a expressão "dilema culturalista"). Tenho insistido de que a criticidade não deveria ser entendida como uma prerrogativa do plano conceitual, mas deveria ser pensada também no plano das próprias práticas corporais (cunhei a expressão: nem movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas sim, movimento pensamento). A partir dessa perspectiva questões pertinentes seriam: o que podemos conhecer com as práticas corporais? Como as práticas corporais participam do processo de conhecimento do mundo? Que conhecimento de mundo se obtém nas práticas corporais? (enfim, que linguagem é essa?). As práticas corporais são um tipo de conhecimento com conceito? Ou não-conceitual? Ou ainda pré-conceitual? Ou seja, em que medida é possível estabelecer uma relação crítica com a realidade ao realizar práticas corporais e não apenas a partir de uma reflexão (conceitual) sobre as mesmas; qual educação estética, qual sensibilidade propiciaria essa relação crítica (tema que se tornou tão importante no momento político atual). Lembrando que esse é um tema importante do debate estético do âmbito da Arte.

Essas questões abriram interessantes frentes de estudo e pesquisa, a partir de diferentes referenciais teóricos, que infelizmente não poderei apresentar aqui. De qualquer forma, entendo que são desafios e que poderiam nos ajudar a re-pensar a especificidade do conhecimento e da tarefa educacional da EF.

Ponto 3 – O Materialismo Histórico Dialético (MHD), o trabalho, e a luta de classes como referência

O MHD que foi referência no debate da EF nos anos 1980 e 1990 foi basicamente absorvido a partir do debate pedagógico. Num segundo momento, no entanto, tanto o seu estudo mais diretamente no âmbito das ciências sociais e humanas, quanto o contato com seus desdobramentos no âmbito do pensamento crítico das últimas décadas, podem nos levar a revisões importantes, adequando esse referencial à "paisagem social, política e epistemológica contemporânea".

É preciso aprofundar as discussões sobre questões como: é possível sustentar em tempos de pensamento pós-metafísico e pós virada linguística um realismo forte (noção de verdade como representação) como presente no MHD? (ou pelo menos, como o MHD é compreendido muitas vezes no nosso campo). Aliás, sobre o que ficou conhecido como Virada Linguística pairam muitas interpretações equivocadas, por exemplo, de que os seus defensores estariam tomando como fator determinante básico da conformação do ser humano a linguagem no lugar do trabalho. (não se trata de uma ontologia – ou como disse Adorno em Dialética Negativa referindo-se ao idealismo de Hegel e ao materialismo de Engels: "O próprio conceito de primeiro merece a crítica dialética" (Adorno, 2009, p. 109) O elemento central da virada linguística (que tem diferentes fontes constitutivas como a filosofia analítica da linguagem e a hermenêutica filosófica) é o de que a linguagem não é mero instrumento de que se vale a mente ou o pensamento para retratar a realidade, pois, desde sempre já estamos socializados no médium linguagem (o pensamento é

linguagem) o que afeta a noção de verdade como representação. Assim, ao contrário do que se afirma, não significa defender a chamada "pós-verdade", e sim, que a verdade é resultado de um processo intersubjetivo (que inclui obviamente a realidade objetiva – não se trata de dizer que a realidade é simplesmente uma construção linguística). É levar isso em consideração quando fazemos afirmações acerca da realidade.

Outras questões relevantes: O MHD está vinculado a um projeto histórico socialista/comunista, mas, o que significa hoje o projeto histórico socialista? (lembrando das experiências socialistas e das críticas que vinculam tanto o capitalismo quanto o socialismo ao projeto da modernidade). Como se articula a construção do projeto histórico socialista com a defesa do estado democrático de direito? O que significa hoje a noção de "revolução"? E, finalmente, como se articulam o projeto e os caminhos para sua realização com a Educação e a instituição escolar? Em relação a essa última questão, entendo que no nosso campo muitas vezes se estabelece uma relação muito imediata e direta entre o potencial da educação e a transformação radical da sociedade capitalista. O que percebo é que o apelo à noção de luta de classes e transformação radical do capitalismo opera mais como um adorno, sem consequências pedagógicas concretas.

Em relação a luta de classes como uma referência fundamental de uma teoria pedagógica entendo ser importante considerar a hipótese de que as radicais mudanças nas relações de trabalho, produzidas pela globalização e o neoliberalismo estão a exigir repensar o clássico modelo de classes sociais, baseado numa relação de trabalho com garantias tanto do capital quanto do Estado. É nesse sentido que argumenta, por exemplo, o economista inglês Guy Standing (2014) que cunhou o conceito de precariado, como diz, uma espécie de nova classe perigosa. Ulrich Beck em seu Liberdade ou Capitalismo (2003) vai numa direção semelhante, quando questiona inclusive o sofisticado modelo desenvolvido por Bourdieu (diferenciando diferentes formas de capital). Para Beck (2003), por exemplo, "o uso irrefletido do conceito de classe na era

da globalização das desigualdades radicalizadas encobre o colapso da ontologia das classes no Estado nacional (p. 108). Porque isso é importante? Porque, entre outras coisas, mexe com a ideia do proletariado como sujeito histórico. Não estão essas mudanças e a cooptação (sem conotação valorativa) de parte significativa da classe trabalhadora a exigir revisar essa noção do sujeito histórico? Além disso, como compatibilizar a clássica noção de luta de classes com as chamadas políticas identitárias?

É uma constatação ou opinião bastante generalizada de que as pedagogias críticas passam, após um apogeu durante os anos 1990 e 2000, por um momento de "crise" no sentido de perder sua capacidade de influenciar as políticas públicas e a prática pedagógica. A necessidade da discussão das razões dessa crise deveria ser levada a sério. Cito como exemplos duas iniciativas a esse respeito. A primeira gerou um dossiê, publicado pela Revista Interamericana de Formación de Profesorado (n. 77) da Espanha, com o título "Pedagogia crítica: 30 anos depois". A segunda um outro dossiê sobre esse tema organizado por mim, Felipe Q. de Almeida e David Kirk na Revista Movimento, focando especificamente a EF.

Não me é possível, pelas restrições de tempo já mencionadas, ir além do levantamento dessas questões. O fato de eu não ter ou mesmo de nós não termos respostas convincentes só indica a importância das mesmas.

Ponto 4 – Mudança da prática pedagógica

Em relação às perspectivas, queria mencionar o tema da mudança da prática pedagógica. Entendo que o livro foi produzido e publicado num tempo em que "ares de mudança" estavam presentes na atmosfera política da época, o que produziu um certo clima de otimismo pedagógico (as pedagogias críticas estavam em forte evidência) o que se configurou na ideia de que pelo esclarecimento crítico os professores de EF assumiriam uma proposta pedagógica e seu projeto histórico como, por exemplo, o

proposto pelo Coletivo de Autores, ou seja, de alguma forma os professores de EF assumiriam o projeto socialista e construiriam uma EF que colaborasse na sua consecução. Em alguns casos, pudemos observar Secretarias Estaduais de Educação adotar como pedagogia oficial a Pedagogia Histórico-crítica, ao velho estilo das vanguardas esclarecidas.

Chamei isso de otimismo pedagógico, porque subestimamos as dificuldades, os processos e a complexidade da construção das identidades docentes por um lado, e dos processos de mudança da prática pedagógica, por outro. Por um lado, os contextos específicos onde atuam os professores exigem reflexões e uma relação com a teoria que não é de aplicação/utilização, mas de reelaboração; por outro, a pluralidade instalada em nosso campo vai gerar também práticas diferenciadas. Entendo que esse tema merece maiores e novas reflexões quando avaliamos como a proposta de Coletivo de Autores impactou e vem impactando a prática pedagógica dos professores de EF.

Pluralismo não é ecletismo (como disse H. Arendt pluralismo é a condição da política) ou falta de clareza ou rigor. E aí a relação com a política, mais especificamente com a democracia é bastante fácil de perceber.

Como aludido no início, não destaquei nenhum ponto mais especificamente didático. Entendo que esses aspectos são bastante dependentes de contexto, de cotidianos. No entanto, como princípio geral, entendo que o que está presente como proposta no Coletivo de Autores nesse aspecto são sugestões que precisam ser criticadas contextualmente por cada professor ou grupo de professores atuantes nas escolas, ou seja, ser por esses efetivamente apropriado e reelaborado.

Considerações finais

Por fim, gostaria de dizer que me mantenho fortemente filiado à tradição crítica (vale dizer, das teorias críticas) e que busco de forma intensa submeter todos os pressupostos e princípios que

venho defendendo, inclusive os presentes no Coletivo de Autores, a uma crítica constante e radical num constante diálogo dialético com as manifestações da realidade e com suas sempre renovadas interpretações propiciadas pelas ciências sociais e humanas. E foi nesse sentido que o que fiz aqui foi elencar questões que entendo, merecem ser objeto dessas reflexões.

Muito obrigado!

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Dialética negativa.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BECK, Ulrich. **Liberdade ou capitalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? *In:* SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Org.). **Educação Física escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2011. p. 99-109.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Relatoria da Mesa de Abertura
"30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras"

Érica Cordeiro Cruz Sousa
Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior

Convidados/As: Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Lino Castellani Filho, Valter Bracht e Micheli Ortega Escobar [*in memoriam*].

Mediação: Erika Suruagy Assis de Figueiredo

Este relato tem como objetivo apresentar o conteúdo da Mesa de abertura referente ao evento comemorativo dos 30 anos do livro "Metodologia do ensino da Educação Física". Realizada no dia 15 de dezembro de 2022, teve como principal objetivo produzir um balanço crítico-propositivo desde a gênese, desenvolvimento e estágio atual das contribuições da Obra. A atividade foi mediada pela profa. Dra. Erika Suruagy Assis de Figueiredo (UFRPE), tendo como palestrantes os próprios autores da obra, a saber: as professoras Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, e os professores Lino Castellani Filho e Valter Bracht.

Iniciando os trabalhos, a profa. Dra. Josiane Cristina Climaco canta, de forma fervorosa, o hino nacional brasileiro e hino do Estado da Bahia e passa a palavra para Maurício Roberto da Silva, que prestou uma homenagem póstuma a profa. Micheli Ortega Escobar [*in memoriam*], que tanto contribui com o desenvolvimento da Educação Física e da Educação brasileira. Em seguida, representando a Rede LEPEL, a profa. Josiane Climaco também presta uma homenagem póstuma à profa. Michele Escobar, Vitor

Marinho Oliveira, Vinicius Ruas Ferreira da Silva, Carlos Roberto Colavolpe e Silvio Sánchez Gamboa.

Para finalizar a parte inicial da mesa, os estudantes do curso de Educação Física do Centro Universitário Maria Milza (UNIMAM) apresentaram uma coreografia de ginástica. Em seguida, a profa. Érika Suruagy apresenta, de forma contextualizada e sucinta, a obra "Metodologia do ensino da Educação Física", bem como os seus palestrantes/autores e passa a fala para o prof. Lino Castellani.

Lino Castellani Filho

O prof. Lino Castellani Filho abre sua fala saudando a todos e lembrando do contexto de redemocratização do país (anos 80/90), que era a conjuntura em que o livro foi escrito (em Campinas – SP). Fala que a obra é fruto de um convite da Cortez para montar uma coletânea sobre metodologia de ensino e que, no momento, não sentiu capaz para dar conta da tarefa de escrever o livro sozinho, portanto, convidou um Coletivo de Autores para dar conta do trabalho.

Ressalta que o livro é fruto de estudos empreendidos na década de 1980, cuja síntese foi apresentada na década de 90. Portanto, na primeira metade da década de 1980, os autores buscavam apreender o que é/era a Educação Física e seus fundamentos; na segunda metade da década de 80, os autores apresentaram possibilidades do que a Educação Física poderia vir a ser e, assim, buscando uma ruptura paradigmática com o paradigma da aptidão física, trazendo contribuições de estudos que dão explicações sobre os processos metodológicos de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva histórico-social e das aproximações que os autores tinham da referência marxista. Portanto, nas palavras do prof. Lino, o livro expressa uma síntese do denominado movimento renovador da Educação Física, que se iniciou ainda na década de 1970.

Refletindo sobre o processo dos movimentos renovadores da Educação Física, o prof. Lino destaca que existiam dois movimentos renovadores: a) um mais conservador, comprometido com as demandas do governo militar, que trouxe a preocupação com cientificização da Educação Física, trazendo o aporte dos conhecimentos da fisiologia para área, que dava a base para pensar a atividade física como elemento central no processo de promoção da saúde e fortalecimento de um corpo necessário ao processo de industrialização da sociedade brasileira; b) O outro mais progressista, iniciado na década de 1980, que tinha como parâmetro a ruptura paradigmática com os paradigmas da Educação Física, voltada para aptidão física, predominante naquela época.

É neste contexto que surge a abordagem crítico superadora, bem como outras propostas oriundas de outras matrizes teóricas. Autores como João Batista Freire, Jocimar Daolio, Mauro Betti, Wagner Moreira, Eleonor Kunz, Reiner Hildebrandt são exemplos de autores que, não tendo a referência marxista como principal referência, deram contribuições para o debate sobre a superação do paradigma da aptidão física, que predominava naquele época; e podemos destacar outras pesquisas/pesquisadores, mais voltados para refletir os avanços da área, mas ainda centrada em uma perspectiva do paradigma da saúde, representadas nas produções dos Celafiscs, que se baseava no médico Victor Matsudo e, posteriormente, Dartagnan Pinto Guedes que defendia a concepção pedagógica da educação para saúde.

Nos anos 90, o debate sobre a superação do modo de produção capitalista pela perspectiva socialista, suscitada na experiência do leste Europeu, a partir da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e o processo de redemocratização do Brasil, influencia as produções científicas, sobretudo, na Educação Física. Após a queda do muro de Berlin e a União da Alemanha Oriental à Alemanha Ocidental, certos setores da sociedade e da comunidade acadêmica mundial passaram a entender que o referencial teórico marxista não mais tinha o que contribuir para pensar o Brasil e as relações geopolíticas mundiais. Este fato abre espaço para o aparecimento

das teorias pós-modernas, que tem base no pensamento pós-estruturalista e pós-críticos, e que criticam veementemente as teorias críticas.

Com o aparecimento das crises do capitalismo cada vez mais cíclicas na primeira e segunda década do século XXI, surge a necessidade das reflexões, trazidas pela tradição marxista sobre o modelo econômico da sociedade capitalista para entender a nova crise do capital. Portanto, mesmo com os avanços dos debates, proferidos pelos teóricos pós-modernos na década de 90, essas produções não se fazem tão presentes atualmente no âmbito da Educação Física e não foram tão marcantes para área. Este fato fez também o mérito próprio do livro Metodologia do ensino da Educação Física, fez com que ele ainda, após 30 anos de existência, continue apresentando possibilidades pedagógicas significativas para a área, juntamente com as outras teorias críticas e, até mesmo a abordagem cultural da Educação Física, representada marcantemente pelo prof. Marcos Garcia Neira.

Neste sentido, existe atualmente um paradoxo na Educação Física brasileira que aponta uma ampla gama de possibilidades pedagógicas jamais vista na história da área, mas, por outro lado, encontra sérias dificuldades de se fazer presentes no âmbito da educação escolar. Embora não seja a Educação Física a responsável por tal dificuldade, de forma geral, existe este empecilho, oriundo da própria educação brasileira, que aponta políticas governamentais que não favorecem a inserção das perspectivas críticas da Educação Física, sobretudo a Crítico-Superadora, por apontar um projeto histórico distinto do que é defendido nas políticas públicas para educação e Educação Física.

Por fim, o prof. Lino defende que são as teorias críticas da educação e Educação Física que tem a possibilidade de servir ao processo de desenvolvimento humano e emancipatório dos indivíduos singulares.

Carmem Lúcia Soares

A Profa. Carmem Lúcia Soares agradece ao convite e saúda a todos. Destaca que intitulou o roteiro da sua fala como "Metodologia de Ensino... Uma obra em movimento", afirmando que é assim que ela pensa o livro metodologia do ensino da Educação Física, sendo a obra um clássico (uma obra que sempre tem algo a dizer e a oferecer). De acordo com Ítalo Calvino, "um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. Um clássico é uma obra que prova insistentemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente repelem para longe. É um clássico aquilo que predomina como rumor, mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível".

Em síntese, um clássico nos ajuda a pensar. E é chamamento para pensar a Educação Física que é um dos elementos que confere ao livro a qualidade de clássico, sendo o trabalho de produção da obra um complemento de diferentes formações, experiências profissionais, momentos da carreira e atuações.

Profa. Carmem destaca a relevância da profa. Michelle Escobar na finalização do livro e ressalta que a ideia de se referir ao Coletivo de Autores foi dela, para que a importância e as menções da obra fossem feitas justamente de forma coletiva. Destaca, também, que o trabalho desenvolvido pelas professoras Micheli Escobar e Celi Taffarel à frente da Secretaria de Educação de Pernambuco serviu de base para o livro Coletivo de Autores.

Com as contribuições da profa. Micheli, foi possível aprofundar o debate, agora mais fundamentado em teorias críticas sobre o que ensinar em Educação Física escolar — uma questão bastante problemática na época.

Pautado pelas contribuições da tradição marxista, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, a defesa que se fazia no livro era de que o conhecimento sistematizado da Educação Física pudesse ser didatizado, que a escola pudesse se pautar pela ciência. Portanto, o livro é uma preciosidade do ponto de vista das contribuições para formação de

professores, porque retoma o que é clássico em relação ao conhecimento escolar.

Afirma ainda, que um grande mérito do livro, que respondeu questões de sua época e que continua respondendo questões da atualidade, é que ele é uma obra inacabada e que, portanto, está em movimento que permite que perguntas sejam feitas, ou seja, permitiu que as verdades fossem provisórias e que pudessem ser criticadas, reelaboradas e rediscutidas.

Por fim, ressalta que, ao valorizar a cultura como patrimônio, o livro possibilitou trazer à discussão conteúdos caros aos debates sobre a cultura popular que, naquele momento, era capoeira que capitaneava este debate. Vale ressaltar que, o que é atualmente fácil de discutir, não era na época que o *Coletivo* foi escrito. E este foi um dos seus maiores méritos, tornando a obra uma potência, pois inúmeras pesquisas são produzidas a partir do livro.

Celi Taffarel

A Profa. Celi inicia saudando e cumprimentando toda a comunidade acadêmica. Em seguida, apresentou o roteiro da sua apresentação, a saber: a) homenagens (lembranças, contribuições e agradecimentos); b) O tempo histórico: gênese (da humanidade, da classe trabalhadora e dos sujeitos históricos); c) Abordagem crítico superadora da Educação Física: o desenvolvimento da teoria como categorias da prática; d) Estágio atual: os desafios teóricos e políticos e as possibilidades de contribuição.

Assim, a Profa. Celi, inicialmente homenageia a professora Micheli Escobar, apresentando a história das relações que foram estabelecidas entre a sua vida e da profa. Micheli. Presta uma homenagem póstuma e lembra das contribuições dos professores Carlos Roberto Colavolpe, Silvio Sánchez Gamboa, da Profa. Rosely (formadora da escola da Terra), de Fábio dos Santos (Dirigente do MST), Paulo Freire, João Francisco de Souza (escritor do livro *Uma pedagogia para revolução*), e de Miguel Arraes (ex. Governador de Pernambuco); ainda lembrou de três marcos

referências de desenvolvimento para classe trabalhadora, a Comuna de Paris, a Revolução Russa e a Revolução Cubana; e agradece a Rede LEPEL e os professores da rede pública.

A professora afirma que o Coletivo de Autores está situado em tempo histórico da humanidade, quando está em curso um processo de desumanização, situado na lógica capitalista de produzir e reproduzir os bens necessários à sobrevivência. É neste contexto em que a obra busca contribuir para superar compreensões do que é o ser humano e como ele apreende os elementos da cultura corporal, em um patamar mais aprofundado, para além do aprendizado dos gestos técnicos de modalidades esportivas.

Portanto, considera o Coletivo de Autores é um clássico, pois é uma obra inacabada e que resistiu ao tempo (Saviani, 2013). Assim, é um livro que ainda tem contribuições para currículo da escola e permitiu avanços nos estudos referentes à contribuição da abordagem Crítico-Superadora para o currículo; além disso, o livro não se propõe apenas a interpretar e constatar os dados da realidade. Ao contrário, o Coletivo de Autores se propõe a refletir sobre o currículo e a prática pedagógica de forma radical, rigorosa e de conjunto, considerando o diagnóstico da realidade, a judicatividade (tomar posição) e a teleologia (Projeto histórico).

A professora lança um questionamento: o Coletivo de Autores é uma obra superada ou ele tem ainda contribuições a dar para área da Educação Física? A professora Celi aponta que analisando-o página por página, é possível constatar que o livro ainda tem muito a que contribuir, pois avança no que diz respeito ao diálogo com os professores (concepção de professor concreto); o debate sobre a função social da Educação Física na escola (a defesa da transmissão de conteúdos clássicos na Educação Física), o projeto político pedagógico e a luta de classes (extremamente atual, pelo estágio do capitalismo e necessidade de dar um salto qualitativo), a hegemonia popular, a concepção de currículo ampliado (aprofundada nos estudos da profa. Carolina Gama), os ciclos de escolarização (que avança a partir das contribuições do prof. David Romão Teixeira e

Flávio Dantas Melo), a discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física, a materialização da humanização (referência sobre trabalho, produção e política, elementos importantes para humanização), o trato com o conhecimento e a avaliação.

Além dessas contribuições, afirma ainda que o livro trouxe elementos que permitiu pesarmos sobre a articulação entre projeto histórico, concepção de ser humano, teoria pedagógica, teoria da aprendizagem, formado, portanto, uma proposição sistematizada da Educação Física, com sínteses que incorporam, há 30 anos, os fundamentos da Pedagogia Histórico Crítica (Saviani) e da psicologia Histórico Cultural (Vigotsky, Davidov e Leontiev) na elaboração de uma teoria da Educação Física Crítico-Superadora, cuja a produção só foi possível com o acúmulo de experiências concretas.

Foi importante também para o processo de sistematização do Coletivo de Autores, obras fundamentais como a de Freitas (1987), que trouxe a contribuição da concepção de projeto histórico. Além de Freitas, outros autores contribuíram para o desenvolvimento do livro (não deu tempo a profa. Celi Taffarel mencionar os outros).

Finalizando, ressalta que para se fazer o balanço da obra é preciso ter critérios, indicando: concepções de sociedade, de ser humano, de educação, de escola, de Educação Física, de currículo e de avaliação. Diante destes elementos aponta que é necessário questionar: *O Coletivo* foi superado? E responde afirmando que uma teoria é superada quando ela não consegue mais responder aos problemas colocados na realidade. Portanto, a pesquisa matricial do Grupo LEPEL permite dizer que, a partir dos eixos trabalho pedagógico, formação de professores, políticas públicas e produção do conhecimento, o livro é relevante para desenvolvimento dos estudos de base marxista no âmbito da Educação Física.

A professora Celi sinaliza também, que o período é de aprofundamento das privatizações, desestatizações, desvinculação, desobrigação, desregulação, desindexação e ênfase na propriedade privada, tendo, por exemplo, o Ministério da

Educação tomado por empresários do setor que quer mercantilizar a educação e, portanto, rebaixar a Educação Física ao ponto de fazer com que ela não cumpra sua função social. Assim, o pensamento higienista e eugenista, a influência militarista na disciplinarização dos corpos, a ênfase competitiva e meritocrática, a cultura corporal como um negócio lucrativo, a divisão da profissão, a política curricular com base em teorias construtivista, o relativismo pós-moderno, e a ação da extrema direita, conduzem a política pública para área da Educação Física e da sociedade brasileira. Neste contexto, destaca que é a abordagem da Educação Física que instrumentaliza os professores para fazer este enfrentamento é a que está contida no Coletivo de Autores, além de Lula presidente para garantir a soberania e os avanços necessários para superação da barbárie, instalada pela extrema direita, dramaticamente, nos últimos quatro anos.

Valter Bracht

O prof. Valter agradece o convite e saúda todos. Também presta uma homenagem póstuma à profa. Micheli Escobar e ao prof. Sílvio Gamboa. Destaca a importância do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, e que este fato pode ser verificável pela referência que a obra fornece em concursos públicos, em diretrizes curriculares de Estados e Municípios.

É louvável a finalidade do Seminário em trazer a reflexão crítica sobre o Coletivo de Autores, não tratando a obra como pronta e acabada, mas em constante construção. Assim, o livro tem alguns pontos ou aspectos para ser discutidos, refletidos e revisados.

Em relação à gênese do processo de construção do livro, sinaliza que está de acordo com o que os outros professores que o antecederam colocaram, mas ressalta que o Coletivo de Autores não se restringe às pessoas que assinaram o livro, portanto, é um conjunto de discussões que aconteceram na década de 1980, que culminou com a síntese provisória apresentada em 1992.

Nos pontos que foram elegíveis para discussão, o professor destaca mais os aspectos macrossociais e de teoria pedagógica, e menos dos aspectos didáticos. Talvez o Coletivo de Autores foi a primeira obra, fruto das denúncias que eram feitas a partir do movimento renovador da Educação Física, que propôs outra forma de tratar a Educação Física na escola. E este foi um dos méritos da obra. Uma das virtudes da obra foi propor critérios de seleção e organização do conhecimento para o ensino da Educação Física (ciclo de escolarização) na escola.

Foram eleitos alguns pontos como objeto das discussões. O primeiro foi sobre o objeto de estudo. De acordo com o professor Valter, a construção do objeto da educação na obra promoveu uma desnaturalização do objeto da Educação Física e o trouxe para o âmbito da cultura. Para isso, se utilizou a expressão "cultura corporal", um termo que reúne as múltiplas manifestações desta cultura.

Mas, afirma que nos últimos anos também estão presentes os termos "cultura de movimento" e "cultura corporal de movimento", que significa o mesmo conjunto de práticas já referido no conceito de cultura corporal. Este fato gera a pergunta de qual termo seria o mais adequado. Assim, aponta que o mais importante seria depositar um peso maior na palavra cultura, e que as palavras/expressões "corporal", "movimento" ou "corporal de movimento" eram esforços no sentido de caracterizar melhor as especificidades do objeto, mas todas elas não contornam uma ambiguidade própria da existência humana que é ser e ter um corpo ao mesmo tempo.

Ademais, o professor observa manifestações que considera, de certa forma, problemáticas. Por exemplo, que a expressão "cultura corporal" esteja vinculada exclusivamente ao referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, da teoria crítico-superadora e do materialismo dialético, que fundamenta esta perspectiva. Isso significaria que somente a partir deste referencial seria possível usar a expressão "cultura corporal", pois, caso vinculasse esta expressão a outro referencial teórico seria algo contraditório.

Outra questão que se apresenta no debate segundo o professor Valter, é que ao passarmos do termo "cultura corporal" para "cultura corporal do movimento" estaríamos mudando o objeto da Educação Física, que seriam objetos diferentes. Ao contrário, entende que o uso de "cultura corporal" ou "cultura corporal de movimento" não é exclusividade de uma teoria, e que é absolutamente pertinente que esses termos sejam tratados a partir de outras referências teóricas, pois é exatamente a construção conceitual de determinada teoria que vai configurar o objeto de estudo da Educação Física, e não *a priori,* o termo utilizado. Sintetiza a reflexão afirmando que não há ainda mudanças no objeto pelo fato de simplesmente haver uma mudança no termo, já que eles se referem a mesma expressão fenomênica. Portanto, o que o Coletivo de Autores aponta é uma possibilidade de construção do objeto de estudo da Educação Física a partir de um determinado tratamento teórico do termo "cultura corporal", que obviamente não é o único.

O segundo ponto da reflexão do professor Valter diz respeito à relação entre corpo, movimento e criticidade. Esta reflexão diz respeito a como o Coletivo de Autores pensou o objeto da Educação Física. Se dirige ao livro, na página 41, onde encontramos que "a Educação Física escolar tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal". Essa afirmação leva ao entendimento que a criticidade na prática pedagógica em Educação Física seria alcançada a partir do conhecimento conceitual sobre as práticas corporais. Recupera a reflexão do professor Mauro Betti, que ao criticar a afirmação supracitada, mencionou que estaríamos incorrendo em um dilema culturalista. Particularmente, o professor Valter pensa que a criticidade não deveria ser uma prerrogativa do plano conceitual, mas deveria ser pensada também no plano das próprias práticas corporais, ou seja, que o nosso objeto não é nem "movimento sem pensamento", nem "movimento e pensamento", mas sim "movimento pensamento".

A partir dessa perspectiva, aponta algumas questões que podem ser bastante pertinentes, por exemplo: "o que podemos

conhecer com as práticas corporais?"; "Como as práticas corporais participam do processo do conhecimento do mundo?"; "Que conhecimento do mundo se tem nas práticas corporais?"; "As práticas corporais são um tipo de conhecimento com conceito ou um conhecimento não conceitual ou, ainda, pré-conceitual?". Portanto "em que medida é possível estabelecer uma relação crítica com a realidade ao realizar práticas corporais não apenas a partir de uma reflexão sobre elas?"; Qual educação estética (qual sensibilidade) propiciariam essa relação crítica?". Segundo o professor, essas questões abriram diferentes campos de pesquisas, a partir dos mais diversos referenciais teóricos, sendo essas questões relevantes para ajudar a pensar a especificidade do objeto de estudo e da tarefa educacional da Educação Física.

O terceiro ponto tratado pelo professor Bracht, diz respeito ao materialismo histórico-dialético, o trabalho, e a luta de classes como referência. Segundo o professor, o materialismo histórico e dialético, referência para os debates no âmbito da Educação Física nos anos de 1980 e 1990, foi uma referência absorvida a partir do debate pedagógico, mas, em um segundo momento, tanto seus estudos diretamente no âmbito da ciências sociais e humanas, quanto com o contato com seus desdobramentos no âmbito do pensamento crítico das últimas décadas, levara-nos a reflexões importantes, adequando este referencial ao que denomino de paisagem, social, política e epistemológica contemporânea. Assim, afirma que é possível aprofundar as discussões sobre questões como: a) é possível sustentar, em tempos de pensamentos pós metafísicos e pós virada linguística, um realismo forte, que sustenta a noção de verdade como representação, e que está presente nos trabalhos de grande parte dos colegas que trabalham com esta referência em nosso campo?

O professor aproveita a oportunidade para se referir à virada linguística, que é muitas vezes mal compreendida no campo da Educação Física. A ideia é que os defensores da virada linguística estariam tomando como determinante básico a linguagem no lugar do trabalho. Afirma que na verdade, não se trata de uma ontologia,

e que o elemento central da virada linguística, que existe em diferentes fontes constitutivas - desde a filosofia analítica até a hermenêutica filosófica-, é que a linguagem não é mero instrumento de que se vale a mente, pensamento ou consciência para retratar a realidade, pois desde sempre já estamos socializados por meio da linguagem (de certa forma o pensamento já é linguagem), o que afeta a noção de verdade como representação. Assim, ao contrário do que se afirma, não significa defender a chamada pós verdade e sim que a verdade é consequência de um processo intersubjetivo (que obviamente considera a objetividade), e, portanto, não se trata de dizer que a realidade é simplesmente uma construção linguística.

O professor prossegue com a reflexão, apontando que nesta perspectiva, algumas outras questões são relevantes, como por exemplo, se o materialismo histórico e dialético está vinculado ao um projeto histórico socialista/comunista, o que significa hoje o projeto histórico socialista? Portanto, ressalta que é preciso fazer uma análise aprofundada das experiências socialistas que vivemos e das críticas que vinculam o capitalismo e socialismo ao projeto da modernidade, e coloca algumas questões: "Como se articula a questão do projeto histórico socialista com a defesa do estado democrático de direito?"; "O que significa hoje a noção de revolução?"; "Como se articulam o projeto e os caminhos para sua realização com a educação e a escola?". Em relação a essa última questão, destaca que se estabelece, muitas vezes, uma relação imediata e direta entre o projeto histórico, potencial da educação e transformação radical na sociedade capitalista, e que o apelo à noção de luta de classe e transformação radical do capitalismo, muitas vezes opera mais como um adorno, sem consequências pedagógicas concretas.

Em relação à luta de classes, entende ser importante considerar a hipótese de que as radicais mudanças nas relações de trabalho produzidas pela globalização e o neoliberalismo, estão a exigir a repensar o modelo clássico de divisão de classes sociais, baseado em uma relação de trabalho com garantias do capital e do Estado.

Cita Becker, para destacar que "O uso irrefletido do conceito de classes na era da globalização das desigualdades radicalizadas encobre o colapso da ontologia das classes no Estado nacional". Para o professor isto é importante porque, entre outras coisas, mexe com ideia do proletariado enquanto sujeito histórico. Frente a isto questiona se não estão essas mudanças e cooptação (sem conotação valorativa) de parte significativa da classe trabalhadora a exigir a revisar essa noção de sujeito histórico? Além disso, como compatibilizar a noção de lutas de classe com as chamadas políticas identitárias? São desafios, segundo Bracht.

Constata também que as pedagogias críticas, após o seu apogeu nos anos 1990 e 2000, passa por um momento de crise, no sentido de perder a sua capacidade de influência políticas públicas e a prática pedagógica. A necessidade de discutir a razão dessa crise deveria ser levada a sério segundo o professor.

No quarto ponto, o professor Valter trata da influência do Coletivo de Autores na mudança da prática pedagógica, afirmando que, obviamente, a dificuldade destas mudanças efetivamente ocorrerem de forma plena tem razões em questões macroestruturais. Do ponto de vista interno, destaca que o livro foi publicado em um período no qual Brasil sofria profundas transformações, o que gerou um otimismo pedagógico. E implicou a ideia de que o esclarecimento crítico faria os professores de Educação Física assumirem a sua proposta pedagógica e, por consequência, o projeto histórico implícito. Em alguns casos, Estados até adotam pedagogias críticas, tal como a Pedagogia Histórico-Crítica, como pedagogia oficial. No entanto, afirma, subestimamos as dificuldades e não consideramos a complexidade da construção da identidade docente dos professores de Educação Física e dos processos de mudanças pedagógicas. Este tema merece maior e melhor atenção.

O professor Valter pontua que não tratou dos aspectos didáticos por entender que estão ligados mais ao contexto específico. No entanto, em relação a didática, o que se apresenta no Coletivo de Autores são sugestões que precisam sempre ser

criticadas, contextualizadas, apropriadas e reelaboradas por cada professor ou grupo.

Por fim, ressalta que continua firmemente filiado às teorias críticas e que busca de forma intensa submeter todos os pressupostos e princípios que vem defendendo a uma crítica constante e radical, em um diálogo dialético com a realidade e com as interpretações das ciências sociais e humanas.

Síntese (Érika Suruagy)

As falas iniciais, sobretudo as das profas. Celi e Carmen, e do prof. Lino, trouxeram um relato mais especificamente voltado à gênese da obra, apresentado o grande esforço que foi para se chegar à síntese apresentada em 1992.

Nas falas, também, foi trazida à tona a concepção de *coletivo* que nos apresenta a síntese do esforço para se apropriar do que havia de mais significativo, na década de 1980, em termos de conhecimentos para superar o paradigma da aptidão física e propor um novo paradigma para Educação Física, a partir da tradição marxista (que na época não tinha a quantidade de obras disponíveis que temos hoje).

A professora Érika destaca também a nobreza do prof. Lino em reconhecer que enquanto indivíduo não poderia dar conta sozinho de produzir uma síntese que expressasse o resultado de estudos e debates de um conjunto de professores de Educação Física na década de 1980 e começo dos anos de 1990. Ressalta também a importância das experiências práticas a partir do trabalho empreendido pela profa. Micheli Ortega (*in memoriam*) na Secretaria de Educação de Pernambuco, no governo de Miguel Arraes, o que possibilitou a sistematização de experiências significativas.

Quanto à fala da Profa. Carmem, a professora Érika destaca a questão do clássico e juntamente com a profa. Celi, destaca a vitalidade da obra no que diz respeito a ajudar a pensarmos, o que suscita a questão: o Coletivo de Autores é uma obra que ainda traz

elementos importantes para pensar os oito desafios postos na fala da profa. Celi, ou não? Destaca ainda que a profa. Carmem ressalta que livro buscou responder questões da sua época, mas que muitas delas ainda estão presentes, e, nesse sentido, a obra foi um marco por apontar elementos que pouco tinham sido discutidos na área da Educação Física, como por exemplo a questão de gênero, do racismo, do militarismo, do higienismo, enfim.

Da exposição da profa. Celi, a profa. Érika recupera os marcos referências da classe trabalhadora, tais como a Comuna de Paris e a Revolução Russa, e explica o processo de desumanização presente a partir do modo de produção capitalista, enfatizando a contribuição dada pelo Coletivo de Autores quando colocou a discussão das leis sócio-históricas e a categoria da cultura como centro, se contrapondo ao modelo hegemônico da Educação Física. Destaca também a contribuição dos trabalhos recentes desenvolvidos na rede LEPEL, que buscam contribuir com os avanços da obra buscando superá-la por incorporação, e ainda, da fala da profa. Celi, a relação entre o projeto histórico, ser humano, educação, escola, objeto da educação.

Por fim, a profa. Érika recupera, da contribuição do prof. Valter, a necessidade de refletir criticamente acerca da obra, ao apresentar quatro pontos para refletir sobre ela, e destaca a possibilidade de a obra (embora não a única) fazer proposições diferentes para área da Educação Física, enaltecendo a ousadia ao apresentar a proposição da organização do trabalho pedagógico por ciclos de escolarização. Destaca também que o professor tece críticas acerca do objeto de estudo da Educação Física e coloca em evidência o debate sobre a questão da desnaturalização do seu objeto de estudo. E ainda, ressalta que o professor Valter apresentou algumas questões acerca da teoria do conhecimento, em relação ao materialismo histórico-dialético.

Elizabeth Varjal

Agradece o convite, saúda a todos, e homenageia a profa. Micheli Escobar. Primeiro, recupera que sua inserção se deu no contexto político do governo de Miguel Arraes, quando estava à frente da diretoria de ensino, e havia uma discussão teórica sobre currículo numa perspectiva Gramsciana (currículo ampliado).

Aponta que quando se trouxe a discussão do currículo ampliado e de ciclos de escolarização, houve uma ruptura com as categorias da lógica formal, trazendo categorias e conceitos que discutem o currículo a partir do princípio da contradição, mudança qualitativa, entre outras. Com essa inserção dos princípios da lógica dialética para pensar o currículo, se dá uma marca da classe trabalhadora na questão curricular. Neste sentido, afirma que há uma ruptura paradigmática com a concepção de currículo pensado a partir da aptidão física. Se coloca, portanto, objeto de ensino, a cultura corporal, e se estabelecem eixos para que os conteúdos sejam trabalhados, a saber: Esportes, Lutas, Danças, Ginásticas e Jogo.

A professora Elizabeth destaca também que o livro deixa explícito as mediações que marcam uma prática pedagógica, entre elas, a tomada de posição por um projeto histórico, que ficou explicitado no livro que seria o projeto socialista, que tem o ideário da educação como direito de todos, antagonizando com o discurso neoliberal, que trabalha a questão do sujeito de alto rendimento, da escola como empresa, e a educação como serviço.

A professora Elizabeth destaca também, que além da teoria crítica, dentro da perspectiva marxista, a obra entra com a concepção de currículo ampliado. Nesta concepção, afirma a professora, há um avanço na medida em que na 1ª edição se superestimava a ideia de conflito e confronto, mas que na 2ª edição se faz uma revisão na qual o currículo não precisa ser mais um currículo de classe, mas que trabalhe com a negociação do indivíduo para que ele tenha garantido a sua condição de cidadão.

Outro aspecto tratado pela professora, é que na Educação na perspectiva do currículo para cidadania, se contempla a

perspectiva da pluralidade e diversidade, evitando atitudes de imposição, de direção e de ideologização política dos indivíduos na escola, e a educação aparece como direito de todos. Neste sentido, destaca que se concebemos a perspectiva da educação como direito, dentro do âmbito da Educação Física, compreenderemos a questão do esporte tratada a partir da concepção de alto rendimento — uma perspectiva muito forte ao neoliberalismo. Assim, na perspectiva da educação como direito, o esporte também é tratado, mas como um elemento da cultura corporal em que se apresenta como uma possibilidade de conhecimento para aprofundar a leitura da realidade.

A professora explica ainda que o ideário da educação como direito, confronta o ideário da educação como serviço, como uma prática mercantilista. Aponta que na concepção de ensino, também existe uma ruptura paradigmática, a partir da colocação dos princípios curriculares, e nesta perspectiva, apresenta a questão: "o que é importante ensinar na Educação Física para que a leitura da realidade seja emancipatória e não conservadora?".

Em seguida aponta que nesta concepção de ensino, aparece os conteúdos de aprendizagem, que também é uma mediação dentro da prática pedagógica, dentro de uma perspectiva muito prática, alinhada a um projeto de formação e construção da subjetividade do sujeito humano, voltada necessariamente para uma perspectiva socialista de igualdade, liberdade e fraternidade. Além disso, aparece também uma perspectiva de avaliação inovadora que mostra como avaliar na perspectiva deste currículo ampliado.

A professora Elizabeth aponta que o Coletivo de Autores foi uma obra que trouxe uma nova perspectiva, mas que essa perspectiva precisa que avançar, inclusive porque o socialismo não parou e hoje, e a construção deste projeto histórico perpassa por outras questões, em relação as formas de desigualdades, aos sujeitos multifacetados, a questão econômica e cultural. Considera que se fossemos reescrever o livro hoje, recomendaria acrescentar os indicadores de justiça, reconhecer a pluralidade semântica, identidades culturais, acessibilidade nos esportes, dança e

ginástica. Ou seja, os indicadores de justiça levam em consideração não somente a distribuição igualitária, como prega o socialismo, mas, também, a distribuição equitativa (dar mais a quem precisa de mais). Finaliza afirmando que reconhece a atualidade da obra, que não foi esgotada, mas precisa ser ampliada.

Palavras da pró-reitora

Para finalizar, a profa. Noemi Santana (PROGRAD-UFBA), que vem em nome da pró-reitora, profa. Nancy Vieira, agradece o convite e cumprimenta todos e todas. Ressalta que depois de sofrermos tantos ataques, a gente se reencontra com esperança que viveremos momentos vigorosos de trabalho de reconstrução, cuja proposição se apresenta no evento, sendo ele um símbolo de resistência. Finaliza com o poema de Mário Quintana, chamado "Esperança".

Erika Suruagy

A professora agradece a todos e todas e encerra a mesa declamando o poema "Já faz tempo que escolhi", de Thiago de Mello, em homenagem a profa. Micheli (*in memoriam*) e oferece a todos os autores que fazem parte do Coletivo de Autores.

PAINEL 1
"Cultura Corporal e contribuições das Matrizes Africanas"

Cultura corporal e as contribuições das matrizes africanas

Josiane Cristina Climaco[1]

Introdução

Em 1992, eis que urge, o Livro Metodologia do Ensino da Educação Física, com o desafio de uma proposição de ensino crítico superadora. Sua natureza está atrelada ao desenvolvimento humano integral, onde o processo de transmissão e assimilação do conhecimento não se hierarquiza. Portanto, busca-se a possibilidade de alteração da realidade concreta a partir da elevação do padrão teórico dos/as estudantes com sucessivas aproximações e apropriação ao patrimônio sócio, histórico da humanidade.

Parte-se de uma "reflexão pedagógica desenvolvendo nos alunos uma lógica dialética, mesmo com ênfase no conhecimento técnico, desde que historicizado, ou seja, retraçado desde sua gênese" (Coletivo de Autores, 1992, p. 17).

Assim, defendemos como conhecimentos da humanidade, os saberes filosóficos, científicos, tecnológicos, das práticas corporais, culturais e artísticas em todos os continentes, sem subsumir de acordo com a territorialidade.

> [...] bases e fundamentos no currículo escolar, na perspectiva antirracista, omnilateral da formação da classe trabalhadora para a emancipação humana. Superação do jugo capitalista que está destruindo forças produtivas. Destruindo os trabalhadores, a

[1] Doutora e Mestra em Educação — Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Licenciatura Plena em Educação Física — UNIFOA - RJ. Professora de Educação Física da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Pesquisadora da Rede LEPEL. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1737432704694102. Orcid: https://orcid.org/0009-0009-2027-8724. E-mail: jcclimaco@gmail.com.

> natureza e as condições de vida dignas para a maior parte da humanidade (Climaco, 2022, p. 20).

A disputa é constante, pois o processo de expropriação de terras, conhecimento, a exploração e escravização dos povos africanos, resultou na perpetuação de um câncer em nossa sociedade: o racismo estrutural, de acordo com Almeida (2018).

Abdias do Nascimento, em seu livro *Quilombismo*, denuncia o mito da democracia racial, expõe as contradições raciais na formação econômica e social, assim na educação se configura institucionalmente o racismo na perpetuação de conhecimentos ocidentais.

Para a reparação histórica e contra o epistemicídio africano propõe-se a emergência de uma "práxis Pan-Africanista", como estratégia internacional de luta. Sustenta, assim, a tese de que a luta contra o racismo estrutural, institucional e todas as formas de dominações é internacional.

O Pan-Africanismo consiste em movimento de lutas concretas revolucionárias em África e sua diáspora, por militantes culturais e antirracistas que combateram o colonialismo, seus desdobramentos e o mito da democracia racial no Brasil. Destacamos nestas lutas, Franz Fanon, Kwame Nkrumah, Amílcar Cabral, Eduardo Mondame, Samora Machel, Agostinho Neto, Thomas Sankara, Sair Amim, entre outros (Manoel; Landi, 2019). Pablito e Parks (2019) também nos apresentam intelectuais orgânicos como: C.L.R James e as mulheres africanas na linha de frente da luta *anti-apartheid*.

Diante deste contexto histórico, nós pesquisadoras/es em Educação Física e as ciências do Esporte neste coletivo, somando esforços para desvelar as contribuições das matrizes africanas no ensino das diversas práticas corporais, respondendo: a sua gênese; a historicidade; as atividades principais para aprendizagem; por fim, o trato com o conhecimento — seleção de conteúdos, organização e sistematização do conhecimento.

Primeiras aproximações: na ginga para driblar o racismo

A lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afrobrasileira em todos os estabelecimentos e modalidades de ensino no Brasil foi promulgada 2003, porém nossos passos vêm de longe, o movimento negro, o movimento de mulheres negras é propulsor sobre a importância de ensino sobre o nosso legado, da desconstrução de um grupo étnico subalterno, sem beleza e sem história.

O que devemos apontar é que o Brasil em sua construção pelo povo ocidental, leia-se Portugueses, para salvaguardar os privilégios da classe dominante sempre se resguardou por instituir leis racistas. Portanto, o racismo estrutural (Almeida, 2018) é uma forma sistemática de discriminação que tem a racialização como princípio e vai destacar desvantagens e privilégios de um grupo racial. Assim o racismo estrutural é estruturante nas relações sociais, onde o Estado se apropria em suas instituições (a Educação, o direito, a religião e a polícia) para privilegiar a um grupo, o racismo Institucional.

Podemos exemplificar a partir de suas Leis, segundo (Arraida *et al.*, 2004): 1- Lei nº1 - 14 de janeiro de 1837- "são proibidos de frequentar as escolas públicas: a) pessoas que padecem com moléstias contagiosas; b) os "escravos" e os pretos africanos, ainda que sejam libertos; 2- A Lei Áurea (13 de maio de 1888), tinha apenas 2 artigos, revoga-se o regime de escravidão no Brasil e as disposições ao contrário.

Isso prova a forma de manutenção da subalternidade da população negra no Brasil. Destarte, são necessárias estratégias de luta. Portanto, para além dos quilombos, das rebeliões, das irmandades na luta abolicionista, continuamos a nos organizar no pós-abolição.

Por volta de 1920, começaram a eclodir as associações de negros e em 1932 o ponto máximo com surgimento da Frente Negra Brasileira em São Paulo, com o objetivo de defender os direitos civis de negros e negras no país. Foi a maior organização no pós-abolição

nesta década (Barbosa, 1998), não demorou um ano para se multiplicarem no interior de São Paulo e o movimento frentenegrino espalhou-se pelo Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Frente Negra Brasileira (Foto: Acervo Biblioteca Nacional).

De acordo com Barbosa (1998) e outros especialistas como Pereira (2008), a Frente Negra atingiu em média 100 a 200 mil associados. Sua maior pauta eram a Educação e a Política, pois destarte teriam a possibilidades da inclusão de políticas públicas para o desenvolvimento da população negra.

A ausência de políticas públicas para essa população no período pós-abolição, a destinava ao desemprego ou aos subempregos, havia também a precariedade na área de saúde, com muitos casos de tuberculose, diz Barbosa (1998), além do analfabetismo, sem moradia, sem terras, sem financiamento, enfim, como a população maciça negra liberta se organizaria de forma digna sem o dispositivo legal que a integrasse na sociedade brasileira?

Portanto, a luta antirracista se dá no campo da superação do mito da democracia racial, visa tratar de forma democrática e

pública as injustiças e desigualdades resultantes do racismo estrutural brasileiro (Rios *et al.*, 2023). Assim, também enfrentar o racismo institucional que se perpetua nas instituições republicanas brasileiras.

> Todavia, nenhum desses avanços se deu sem forte resistência de grandes setores das elites brasileiras, intelectuais, lideranças políticas e da burocracia brasileira. As tentativas de trazer a questão do racismo para o debate público e institucionalizar o combate ao racismo, desde a legislação antirracista até a política de cotas nas universidades, foram acusadas de trazer à cena algo que não existia antes delas, isto é, os "conflitos raciais" (Sales, 2023 *apud* Rios *et al.*, 2023, p. 164).

Assim, no campo da Educação básica e da formação de professores/as as Leis 10.639/03; Lei 11.645/08 e Resolução CNE/CP 03/2004, são fundantes para uma transformação na educação do país. Vejamos os artigos abaixo:

> Art. 5° Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos AfroBrasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino. Art. 6º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações ÉtnicoRaciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das

> Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004 (Brasil, 2004, p. 20).

No entanto, após 21 anos de Lei 10.639/03 e 20 anos do parecer, de acordo com (Climaco, 2022) o currículo de formação de professores/as no Brasil e nas Licenciaturas em Educação Física estão em disputa.

> Demonstraram, ainda, que o conhecimento científico referente à Cultura Corporal e as Matrizes Africanas está em déficit no currículo e que o estudo das relações étnicos raciais, o acesso ao debate crítico sobre o racismo estrutural e, suas implicações nos fenômenos de ensino da Educação Física, precisam avançar, pois os dados da realidade expostos e os referenciais teóricos que fundamentam seus componentes curriculares, carecem de avanços necessários para ampliar a base teórica de formação dos/as professores/as de Educação Física (Climaco, 2022, p. 129).

Diante desta constatação, temos a necessidade de ampliar o debate e implementação de disciplinas obrigatórias sobre o legado africano e diaspórico, defendemos que todos os componentes curriculares das práticas corporais façam a transversalidade com o que foi desenvolvido no continente africano e no mundo. Que futuros professores/as na formação inicial e continuada acessem o conhecimento científico, tecnológico, cultural e das práticas corporais africanas e diaspóricas, especificamente autores/as negros e negras.

O Legado roubado — a história da África não começa na escravidão

O continente africano tem 54 países distribuídos em 30 milhões de quilômetros, posicionado entre o mar Mediterrâneo ao norte e entre os Oceanos Atlântico e Índico, fala-se mais de 2 mil línguas, segundo (Hampate Bâ, 2010), porém vamos apresentar o

continente africano a partir de 3.000 anos A.E.C (Antes da era comum), antes da invasão da Pérsia em (525 A.E.C), de acordo com James (2022).

A África é o berço da Humanidade e se constituiu o desenvolvimento da civilização de conhecimentos tecnológicos, científicos, filosóficos, culturais e artísticos, de acordo com Cheik Anta Diop (1974). O Egito antigo - KEMET (Terra Preta) existiu maior centro de estudos, *Per Ankh* (casa da vida) ao Norte da África, concentrada ao longo do curso inferior do rio Nilo, área hoje conhecida como Egito. Per Ankh é anterior a qualquer instituição europeia. Entretanto, muito não se debrucem sobre a temática, destacamos a produção intelectual negra africana há 3.100 A.E.C.

Neste momento podemos afirmar de acordo com James (2022), Kemet viveu sua época magistral, dividindo cronologicamente em três períodos:

A) O Império Antigo entre 2.635 - 2.155 A.E.C, entre a III à VI Dinastias, chamado como a era das Pirâmides, pois construíram as três grandes Pirâmides de Gizé para os Faraós: Queóps, Quefren e Miquerinos;

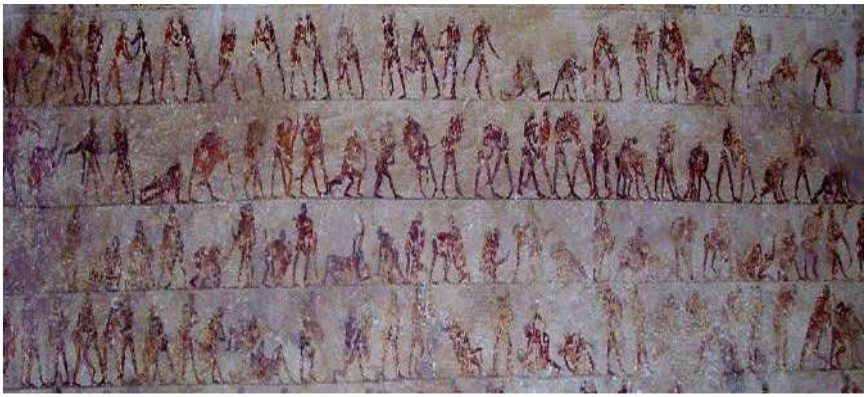
B) O Império Médio entre as Dinastias XI e XII nos anos 2061 - 1785 A.E.C, onde efetivou a cidade de Tebas nova Capital de Kemet, onde conquistou-se novas fronteiras e dominou a Núbia;

C) O Império Novo consagrado pelos Faraós Tutmósis III, Amenhotep III e Ramsés II, entre as Dinastias XVIII a XX, anos 1551 - 1080 A.E.C, Ramsés viveu em média 100 anos, com mais de 180 filhos, estes foram dividindo o reinado e perdendo forças até que em 525 A.E.C o Reinado de Ptolomeu o antigo Egito foi invadido pelos Persas, abrindo fronteiras para Alexandre, o grande.

Destaca-se que ao longo das Dinastias em todo o Kemet existiam templo e bibliotecas grandiosas, com a invasão de Rachotis, antiga cidade Kemetiana, foi tomada pelas tropas e assim denominada *Alexandria*. Período de muitos saqueamentos e apagamento da história negra.

> Partindo da África Preta, de sua concepção do universo, de suas formas culturais, suas realidades linguísticas, e suas formas de organização político-social, podemos gradualmente trazer de volta à vida todas aquelas formas da civilização Egípcia que hoje estão mortas para a consciência Europeia (Diop,1974, p. 499).

Diante destes fatos, para comprovar a existência de um legado da cultura corporal em África seja no Kemet e/ou na África subsaariana recorremos à arqueologia.



Fonte: Kanawati e Woods (*apud* Gama-Rolland, 2017, p. 14).

Esta figura remete-se a uma cena completa de luta na Tumba 15 de Baquet III em Benin Hassan no Kemet, observemos que eles parecem em posição de guarda, sempre 2 oponentes, de acordo com (Climaco, 2022), os registros arqueológicos na pesquisa de Gama-Rolland (2017) retratam neste período histórico o desenvolvimento das ditas práticas corporais, segundo o debate travado na abordagem de ensino da EF Crítico-Superadora e as práticas corporais que se desenvolvem durante os diversos modos de produção da humanidade. Portanto, são consideradas fenômenos humanos, fruto direto da atividade concreta dos seres humanos, em que sua gênese se produz e me reproduzem no ciclo da vida humana.

A luta e outros fenômenos da cultura corporal são fundantes na existência humana, consubstanciam as relações sociais, nesta mesma foram encontradas figuras de jogos, brincadeiras, danças e acrobacias. Por isso, começamos a questionar o que é universal na dimensão do conhecimento? Este campo arqueológico revela que os registros nas tumbas significam ações práticas da vida, respeitemos o tempo histórico, como não reconhecer uma linguagem e escrita que não é hegemônica? Subsumi-las, negá-las é bem perspicaz para a dominação.

Cultura Corporal, Matrizes Africanas e Brasil

> Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, 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 (Coletivo de Autores, 1992, p. 26).

O livro Metodologia do Ensino de Educação Física, (Coletivo de Autores, 1992), uma obra com mais de 30 anos significa um avanço para Educação Física escolar, ao elaborar a abordagem crítico superadora compreendemos sua contribuição a partir dos sentidos e significados dos fenômenos da cultura corporal, seus diferentes temas se manifestam, produzem e se reproduzem nas relações da vida humana. Onde mulheres, homens, crianças, idosos constroem na objetividade e subjetividade sua realidade pessoal e social.

Diante destas afirmações, ao longo deste movimento histórico, a Rede LEPEL, através de suas pesquisas vem avançando e contribuindo com possibilidades pedagógicas que supram as lacunas existentes, no caso das práticas corporais de matrizes africanas, não identificamos na obra a negação do conhecimento e sim pistas para avançarmos, assim interpreto a epígrafe desta seção. O *Patrimônio sócio-histórico da humanidade*, nos direciona a refletir de onde partimos como berço da humanidade? Se as práticas corporais se desenvolvem a partir da atividade humana, então as civilizações

antigas à exemplo das Africanas, corroboraram para os treinamentos militares, elementos gímnicos, danças, acrobacias, jogos e brincadeiras, enfim, todas as potencialidades para o desenvolvimento das suas relações pessoais e sociais.

No Brasil com o processo de colonização, segundo (Moura, 1989), foram trazidos de forma escravizada quase 5.000.000 de africanos/as de diversas etnias e regiões, de acordo com (Prandi, 2000), dois grandes grupos africanos linguísticos: os sudaneses e os bantus.

> Os sudaneses estão situados nas regiões que hoje vão da Etiópia ao Chade e do sul do Egito a Uganda mais o norte da Tanzânia. Eles se constituem ao norte como grupo sudanês oriental (que compreende os núbios, niloticos e báris) e grupo sudanês central, formado por inúmeros grupos linguísticos e culturais, localizados na região do Golfo da Guiné e que, no Brasil, conhecemos pelos nomes genéricos de nagôs ou iorubás (compreendem vários povos de língua e cultura iorubá, entre os quais os oyó, ijexá, ketu, ijebu, egbá, ifé, oxogbô, etc.),povos que baseiam na reconstrução do fenômeno sagrado, na dialética a cultura, a tradição oral, que se organizam no interior da sociedade (Climaco, 2022, p. 81).

Também neste período vieram os Jejes, oriundos das atuais regiões do Benin, Togo e Nigéria, por fim, os Haussás com sua cultura islamizada se confrontaram e se entrecruzaram por uma necessidade de sobrevivência, resistência, pois a sua unidade era a luta por liberdade. Estes grupos ao atravessar o atlântico de forma tão vil, trouxeram suas marcas, sua cultura, tecnologias, religiosidade, sua culinária e sua organização social. Como resultado, consolidaram suas influências em nossa sociedade brasileira na forma de ser, viver e conviver.

Logo, a cultura corporal também faz parte deste caldeamento:

> Portanto, para nós professores (as) de Educação Física, educamos para vida e pela vida, defendemos o objeto de estudo da Educação Física — Cultura Corporal e as Matrizes Africanas, como forma de rupturas do

> processo epistêmico eurocentrado. Não se trata apenas de afrocentar, trata-se de reconhecer o legado africano enquanto contribuição para o acervo cultural da humanidade. Retirando as Matrizes Africanas do lugar marginalizado, das armadilhas do colonialismo. Ademais, como romper a lógica colonialista? Partimos de pressupostos da organização das sociedades africanas, a priori a pesquisadora Azoilda Loretto Trindade nos apresenta o conceito de valores civilizatórios de matriz africana, portanto ao ensinarmos as práticas corporais orientamos a seleção, organização e sistematização com pressupostos humanizantes (Climaco, 2022, p. 82-83).

Em nossas pesquisas, a partir do conceito de Trindade (2009), os princípios civilizatórios são resultados de uma dinâmica elaborada na diversidade e integração dos povos. Na cosmovisão africana a prática do Ubuntu[2] foi a dinâmica de reinvenção para o povo africano e sua diáspora resistir e (re)existir. Assim, avançamos filosoficamente, para Fundamentos Ontológicos Africanos (FOA) demarcando a origem e como pode se reverberar no futuro. Podemos aqui nos permitir a *Sankofar*, conceito advindo dos Símbolos Adinkra (Carmo, 2016): pássaro mítico e coração

[2] Filosoficamente, a melhor forma para aproximar-se deste termo é tomá-lo como uma palavra hifenizada, ubu-ntu. Ubuntu é atualmente duas palavras em uma. Consiste no prefixo ubu- e na raiz ntu. Ubu evoca aideiada existência, em geral. Abrindo-se à existência antes de manifestar a si mesmo na forma concreta ou no modo de existência de uma entidade particular. Ubu aberto à existência é sempre orientado para um desdobramento, que é uma manifestação concreta, incessantemente contínua, através de formas particulares e modos de ser. Neste sentido, ubu é sempre orientado para um ntu. Em um nível ontológico, isto não é uma separação e divisão estrita e literal entre ubu e ntu. Ubu e ntu não são radicalmente separáveis e realidades irreconciliavelmente opostas. Pelo contrário, são mutualmente fundadas no sentido em que são dois aspectos da existência como uma unicidade e inteireza indivisível. Portanto, ubu-ntu é uma categoria ontológica e epistemológica no pensamento africano dos povos de línguas bantas. É a indivisível unicidade e inteireza da epistemologia e ontologia. Ubu é geralmente entendido como a existência e pode ser dito como uma ontologia distinta. Enquanto ntu é um ponto no qual a existência assume uma forma concreta ou um modo de ser no processo contínuo de desdobramento, que pode ser epistemologicamente distinto (Ramose, 1999, p. 2).

estilizado que apresenta os pés firmes no chão e a cabeça virada para trás, segurando um ovo com o bico. O ovo simboliza o **passado**, demonstrando que o pássaro voa para frente, para o futuro, sem esquecer do passado. Assim, **para construir um futuro melhor, é preciso conhecer o passado**.

Sankofa e seus dois símbolos surgem dos povos Ashanti, que fazem parte do conjunto dos povos Akan, que se localizam nos territórios de Gana e Costa do Marfim (África Ocidental). Logo assim, partimos do pressuposto que os FOA[3] são fundantes para o

[3] Fundamentos Ontológicos Africanos: 1) Energia Vital - É a potência de vida, o desenvolvimento do ser em si e por outro. Não imputa a lógica da fragmentação, a energia é força da unicidade da comunidade, as pessoas são diferentes, mas o desenvolvimento tem a premissa do bem viver de todos. 2) Circularidade - Parte do movimento de transmissão do conhecimento de forma não hierarquizada, é através do círculo que o ser se reconhece nas atividades da produção e reprodução da vida. As diferenças na circularidade da apreensão do conhecimento não afastam e sim fortalecem o desenvolvimento da comunidade. 3) Corporeidade - Esta não estabelece como uma "coisa" formatada, constitui a existência humana assentada nas relações sociais. Tem a condição de perpetuar a memória de seus ancestrais, mas também exterioriza tais relações através do movimento em si e com o outro no tempo e no espaço. 4) Memória - É o fundamento que representa a preservação do conhecimento, da cultura, do modo de vida dos ancestrais. É através da memória que resistimos e (re) existimos diante da barbárie do colonialismo, que preservamos o patrimônio sócio-histórico-cultural africano. 5) Ancestralidade - Significa a composição dos seres e divindades africanas de vários territórios. Está presente em nossa existência, porém a estratégia colonialista foi objetivamente retirar o direito de nossa origem, subjetivamente o direito à reverência de nossa ancestralidade que nos liberta da história do açoite. Reverenciar nossa ancestralidade, significa manter viva nossa história. 6) Territorialidade - Potencializa a história e os territórios originários, seus signos, enfim, é o resultado do processo de produção material e imaterial de cada território, contribui para descolonização mental. 7) Religiosidade – Fundamenta a ação que objetiva a reflexão sobre os valores, sentidos e arquétipos das religiões de matrizes africanas. À luz da religiosidade, podemos apresentar os Itans — que expressam as histórias e as lições deixados pelas divindades e pelos ancestrais como legado. Podemos exemplificar e tecer a crítica, enquanto se ensina mitologia grega nas escolas, por que não podemos também ensinar a mitologia africana? 8) Cooperação/Comunitarismo - Estrutura social que foi desenvolvida antes do período colonial não só para dar efeito a certas concepções da natureza humana, mas também para fornecer uma estrutura para a realização dos potenciais,

trato com o conhecimento dos temas da cultura corporal e as matrizes africanas: as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas, as manifestações culturais, os jogos e as brincadeiras.

Fonte: Fundamentos Ontológicos Africanos - (Climaco, 2022, p. 86).

Na sistematização dos conteúdos/ temas da cultura corporal os fundamentos e o debate das relações étnicos se dão de forma simultânea, pois da mesma forma que o capital se apropria da cultura, o racismo também recai em suas relações, à exemplo do esporte, especificamente o Futebol. Neste seminário de 30 anos do Livro Metodologia do ensino da Educação Física, este painel apresentou as contribuições das matrizes africanas para nossa área de conhecimento e debateu como os Esportes — Futebol e Basquetebol se manifestam à luz da abordagem crítico superadora. Portanto, defendemos uma formação inicial unificada de professores/as de Educação Física (Taffarel, 2012) com uma perspectiva crítica, antirracista e anticapitalista para contribuir com o avanço dos/as filhos/as da classe trabalhadora, hegemonicamente que frequentam a educação pública no Brasil.

---

metas e esperanças dos membros da sociedade e da sua existência contínua, é a busca por um projeto de sociedade humanizado (Climaco, 2022, p. 85).

Referências

ARRAIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. **Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.** Brasília: INEP; SBHE, 2004.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Presidente do Conselho Nacional de Educação, 22 jun. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res01200.pdf. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 ago. 2013.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do. **História da África nos anos iniciais do ensino fundamental:** os Adinkra. Salvador: Artegraf, 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mphistoria/images/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Turma_2014/Eliane_Fatima_Boa_Morte_Do_Carmo.pdf. Acesso em: 03 fev. 2024.

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas:** proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de Educação Física. 2022. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

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

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. *In:* MOKHTAR, Gamal (Org.). **História Geral da África**: a África Antiga. São Paulo: Ática; Unesco, 1983 [1974]. p. 39-70. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110340.locale=en. Acesso em: 24 fev. 2022.

DIOP, Cheikh Anta. **The African origin of civilization – myth or reality.** Tradução de Mercer Cook. Chicago: Lawrence Hill,1974.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Terceiro Mundo – Sá da Costa, 1980.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **"Última entrevista de Paulo Freire"**. [Entrevista concedida a] Luciana Bur-lamaqui. TV PUC-SP, São Paulo [17 abr. 1997]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfEA. Acesso em: 03 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

GAMA-ROLLAND, Cintia Alfieri. Atividades físicas egípcias antigas: jogos, treinamento militar e a força real. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, n. 29, p. 7-19, 2017. Disponível em: https://revistas.usp.br/revmae/article/view/140723. Acesso em: 24 fev. 2022.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO, Joseph (Ed.). **História geral da África:** Metodologia e pré-história da África. v. 1, 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-2012. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ResultadoPesquisaObraForm.do?skip=0&co_categoria=132&pagina=1&select_action=Submit&co_midia=2&co_idioma&colunaOrdenar=DS_TITULO&ordem=null. Acesso em: 12 ago. 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS - IPEAFRO. **Adinkra**. Disponível em: https://ipeafro.org.br/acoes/pesquisa/adinkra/. Acesso em: 01 jul. 2022.

MACEDO, José Rivair. (Org.). **O pensamento panafricano no século 20.** São Paulo: Outras Expressões, 2016.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1989.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo:** documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

PABLITO, Marcello; ALFONSO, Daniel; PARKS, Letícia. **A Revolução e o Negro**. São Paulo: Iskra, 2019.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro.** Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

QUILOMBHOJE (Org.). **Frente Negra Brasileira:** depoimentos/entrevistas e textos de Márcio Barbosa. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

RAMOSE, Mogobe Bernard. **African Philosophy through Ubuntu.** Tradução para uso didático por Arnaldo Vasconcellos. Harare: Mond Books, 1999, p. 49-66.

RIOS, Flávia; SANTOS, Márcio A; RATTS, Alex (Org.). **Dicionário das relações étnico-raciais contemporânea**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação de professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan./jun. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.5902/010283085726. Acesso em: 12 ago. 2013.

A tematização do fenômeno esportivo na escola: um diálogo introdutório e experimental entre Coletivo de Autores e Frantz Fanon

Neilton de Sousa Ferreira Júnior[1]

Introdução

Passados 30 anos da publicação de *Coletivo de Autores: Metodologia do Ensino de Educação Física*, entendo não ser nenhum exagero dizer que esta obra compreende um marco fundamental na produção teórica em Educação Física ou da teoria da Educação Física. Mais do que um trabalho de aprofundamento teórico, entendo que esta obra expressa um contundente diagnóstico de época, cuja atualidade pode ser constatada no exato momento em que o campo da Educação Física perde terreno frente à implementação do assim chamado Novo Ensino Médio.

Completamente antagônico à sociedade que essa "nova" diretriz representa e ao modo de produção que deseja conservar, o Coletivo de Autores (1992) emerge no final do século XX, propondo que a mediação pedagógica da relação entre sujeito e cultura corporal deve estar estrategicamente orientada à *sociedade para além do capital*, uma vez que a realidade da dominação capitalista sobre os corpos, a economia simbólica e a consciência compreende um fato social de natureza histórica e, por isso mesmo, submetido à

[1] Doutor em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências pela mesma universidade. Graduado em Educação Física pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professor Adjunto do curso de licenciatura em Educação Física do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa - Campus Florestal, onde coordena as disciplinas de História e Sociologia da Educação Física. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6713624831124552. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4610-1021. E-mail: neilton.junior@ufv.br.

possibilidade da nossa intervenção transformadora (Freire, 1997). Intervenção que, escapando aos voluntarismos e concepções civilizacionistas (Ferreira Júnior, 2023), compromete-se com um trabalho metodologicamente rigoroso de ensino, baseado na tematização crítica da experiência na cultura corporal.

É a partir de uma noção concreta de disputa teórico-política do campo da Educação que a razão de ser do Coletivo de Autores (1992) se justifica, buscando propor para a formação de professores de Educação Física um horizonte de ação rebelde à *ideologia da não-ideologia* e às noções de que seu campo de atuação se restringe à materialização de objetivos biológicos e psicomotores. A cultura corporal como polo de construção de sociabilidades rebeldes ao sistema da dominação do homem pelo homem ganha com essa obra um estatuto metodológico, o qual, talvez, esteja implícito aos próprios autores.

O Coletivo de Autores (1992), contudo, não se apresenta como mera opção metodológica ou ponto de vista sobre a arte de ensinar. Tampouco pretende ser um manual de boas práticas de Educação Física escolar. Suas proposições, como já dito, baseiam-se num diagnóstico de época e em uma posição político-epistêmica sensível aos efeitos deletérios do aprofundamento da alienação da vida biológica, social e subjetiva aos interesses do capitalismo. Para os mais desavisados, nenhuma das proposições contidas no livro fará sentido sem que as condições dadas pela sociedade do capital sejam levadas em conta. É a investigação e compreensão dessa realidade que orienta um tipo de ação/reflexão politicamente antagônica e comprometida com a destruição das estruturas que impedem com que a classe trabalhadora desfrute integralmente dos bens culturais que ela mesma produz.

O Coletivo de Autores (1992), como o próprio título indica, é um projeto construído por intelectuais com diferentes formações e filiações teóricas e político-ideológicas, ainda que oriundas de uma mesma árvore epistêmica: o materialismo histórico-dialético. Todos os autores do livro são protagonistas de uma importante virada teórico-metodológica no plano do ensino brasileiro pós-ditadura

empresarial-militar. Todos dedicaram parte da sua força vital e intelectual à disputa por um estatuto epistemológico da Educação Física escolar que refletisse a realidade concreta e necessidade da superação dos seus determinantes de alienação. Com a ajuda desses autores, o campo de estudo e intervenção Educação Física deu um passo decisivo na direção de rupturas com lógicas biologistas, positivistas e paramilitares de Educação. Razão pela qual a Educação Física pôde justificar sua presença na escola e universidade enquanto campo de articulação e mobilização das dimensões socioantropológicas e políticas do corpo que se move no mundo.

Seguindo caminho semelhante, o pensamento do revolucionário franco-martinicano, Frantz Fanon, especificamente debruçado sobre as determinações coloniais da alienada psíquica e sociocultural dos países e povos africanos, concebia o esporte como um elemento da cultura que não deveria estar reduzido a uma distração burguesa, mas ser uma dimensão auxiliar das mobilizações de disputa e formação da consciência coletiva, bem como da ruptura com estatuto colonial (Fanon, 1968, 2008).

Embora suas reflexões e escritos sobre o papel do esporte estejam dispersas e tratem de um outro contexto histórico e territorial, elas nos lembram de que as concepções de esporte desprovidas de concepção histórica e crítica sobre os seus limites e possibilidades emancipatórias, joga contra o povo oprimido que segue no labirinto da sua descolonização. Embora não componha o vocabulário e o próprio objeto de estudo sobre o qual se debruça o Coletivo de Autores, a situação colonial e a tarefa da descolonização não estão distantes da sua proposta teórico-metodológica, do mesmo modo que as lutas e resistências representadas pela população afro-brasileira e povos originários não perdem de vista o horizonte emancipatório de superação do capitalismo. Contudo, a partir do momento em que a história e cultura negro-africana e indígena passam a compor (e constranger) os itinerários de escolarização e formação universitária tradicionais, a questão do método de ensino de Educação Física se impõe como um desafio tanto mais complexo. Em outros termos,

como pensar um método de ensino coerente com uma realidade e demanda brasileira por emancipação que se redimensiona a partir dos conteúdos, sistemas de valores e expectativas descolonizadoras contidos na cultura corporal produzida pelos povos historicamente oprimidos?

Nas poucas linhas que se seguem, a presente exposição tem por objetivo construir um brevíssimo panorama e apreciação das principais contribuições do Coletivo de Autores e de Frantz Fanon para a concepção pedagógica crítica do fenômeno esportivo. Em que pese as distâncias que separam ambas as concepções, entendo que elas se aproximam, tanto no que tange o reconhecimento aos perigos da abordagem acrítica ao fenômeno esportivo, quanto à identificação das possibilidades contra-hegemônicas decorrentes de abordagens pedagógicas criticamente orientadas e comprometidas com a não-reprodução da alienação à sociedade do capital celebrada pela ideologia esportiva (Brohm; Perelman; Vassort, 2004; Casco, 2018; Ferreira Júnior, 2023). A palavra *crítica*, neste contexto, designará sempre uma orientação metodológica comprometida com a emancipação humana e não penas com a descrição do estatuto alienante da ideologia esportiva, concebendo a radicalidade anticolonial como um elemento complementar ao método que igualmente lhe falta, ao mesmo tempo que é abundante na proposta do Coletivo de Autores.

Breve nota biográfica

Minha aproximação à obra em questão pode ser dividida em três momentos. A fase da graduação e do primeiro encontro com a sua "estranha" linguagem. Estranha para qualquer pessoa que ingressa num curso de Educação Física pouco exercitada na leitura e intepretação de textos, ao mesmo tempo em que está fascinada pelo esporte na sua forma mais aparente, espetacular e comercial. Dominado por esse fascínio, não via o menor sentido na tese de que o ensino da Educação Física deveria ser acompanhado de um método teórica e politicamente comprometido com interesses da

classe trabalhadora. Tampouco acreditava ser papel de um curso de Educação Física formar intelectuais.

Comecei a me dar conta da importância da obra num segundo momento da trajetória formativa, quando as provas de concurso me obrigaram a estudá-la com mais cuidado, ainda que da forma mais pragmática possível. Estabelecia comigo que a leitura de textos de filiação crítico-marxista seria não mais que uma concessão dentro de um caminho que me conduziria à condição de "senhor das técnicas", a serviço do desempenho esportivo. Se minha atuação profissional contribuía ou não para a reprodução da realidade infame, não era para mim uma questão relevante.

Confesso que não foram os meus primeiros anos de prática profissional que me fizeram reconhecer o sentido da proposta metodológica do Coletivo de Autores, mas a vida política do Brasil da Copa e Olimpíadas, das Jornadas de Junho de 2013, do *Impeachment* da Presidente Dilma Roussef e da radicalização neoliberal, protofascista e racista do capitalismo tardio e dependente brasileiro. Trabalhando como coordenador de um núcleo de esporte e lazer em um dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) da Periferia de São Paulo, passei a revisitar a obra de modo mais sistemático. Não buscava necessariamente prestar contas com a sua fortuna teórica e aplicabilidade ao contexto em que eu estava inserido, mas me encontrar numa luta de classes que parecia estar em um estado de orfandade.

Mais familiarizado com a profundidade das suas advertências, pude testemunhar e me posicionar mais ativamente contra as consequências políticas e sociais dos usos e abusos dos megaeventos esportivos. Passei a me perguntar por que, em nome do "desenvolvimento", o Estado, em associação com entidades esportivas internacionais e conglomerados econômicos, aprofundava a marginalização do povo pobre e legalizava a repressão policial contra manifestações populares que pediam, por exemplo, "hospitais padrão Fifa". Esse momento do esporte nacional trazia consigo um componente autoritário que remontava às formas clássicas de expropriação colonial, em que as forças imperialistas

conseguiam transferir valor dos territórios ocupados para financiar o desenvolvimento das metrópoles. Processo que lançava mão de diferentes estratégias culturais, complementares à força das armas (Fanon, 1968; Rodney, 1981). Não por acaso, uma variedade de pesquisa baseadas em abordagens anticoloniais e pós-coloniais começou a emergir em várias partes do mundo, analisando o caráter neocolonial que o esporte moderno assumia no século XXI, representado principalmente pelos megaeventos esportivos (Ferreira Júnior, 2021). É neste circuito de reflexões e pesquisa que me encontro no momento, afirmando o estatuto neocolonial do esporte moderno e as possibilidades da sua assimilação contra-hegemônica pelas populações historicamente oprimidas.

Com esta breve nota biográfica tento apenas situar o leitor sobre as condições da minha relação com a obra em destaque, mostrando como ela influenciou e segue influenciando minha formação. Entendo que o seu diagnóstico de época e prognóstico me colocam não só diante do problema do método de ensino, mas de uma realidade sócio-histórica que não se permite alterar nos marcos da alienação capitalista do corpo e da cultura corporal. Cabendo à Escola e, mais especificamente, à Educação Física, dar a sua porção de contribuição ao processo coletivo de emancipação social.

Coletivo de Autores, uma obra incontornável

Para o Coletivo de Autores (1992), a abordagem e tratamento escolar dos elementos da cultura corporal (danças, jogos, ginásticas, modalidades esportivas, lutas, etc.) implica, antes de mais, o estabelecimento de critérios de seleção, identificação e sistematização dos conteúdos, com vistas à promoção de experiências pedagógicas que se diferenciem não só pela identificação das singularidades estéticas, regionais e sócio-históricas dos conteúdos tematizados, mas pelo reconhecimento das suas determinações externas, contradições internas e mutabilidade. Está claro que esse modelo enfrenta dificuldades inerentes ao próprio regime de valores que orienta as práticas

corporais. Condição que se soma às dificuldades relacionadas à configuração de uma escola nominalmente democrática, mas objetivamente comprometida com relações funcionais à reprodução da sociedade de classes.

Esse quadro sugere que a Educação Física de orientação crítica estaria cumprindo (também) uma função *externa* e, por que não, antagônica ao modelo de escolarização realmente existente, reconhecido o fato de que as contradições relativas à escola e à escolarização tradicionais oferece zonas porosas no interior das quais circulam, com relativa liberdade, abordagens de orientação *dialético-materialista*.

Tenho por mim que a atualidade do Coletivo de Autores (1992) se expressa por meio da sua fidelidade à orientação político-epistêmica sublinhada acima, por meio da qual se designa à prática pedagógica de Educação Física uma tarefa particular à escolarização, mas universal do ponto de vista da superação a alienação da classe trabalhadora. Ao conjunto de ferramentas teórico-metodológicas que distingue essa Educação Física engajada deu-se o nome de *pedagogia Crítico-Superadora*. Sua aplicação visa oferecer um tipo de experiência escolar que supera a relação meramente técnica e falsamente não-ideológica com os elementos da cultura corporal, celebrando formas de assimilação crítica desses elementos de forma que os alunos possam, identificando as determinações internas e externas dos conteúdos, mobilizar saberes capazes de adequá-los aos interesses do conhecimento.

Dentro desse contexto, observamos que não há experiência escolar em Educação Física que não encontre na tematização do fenômeno esportivo um desafio.

O esporte, segundo o Coletivo de Autores

Contemporaneamente organizado a partir de fortíssimos interesses comerciais e de mídia, o esporte se impõe imediatamente como força sociocultural diante da qual a escola deve se curvar. Imposição quase sempre justificada a partir de noções que imputam

às práticas esportivas virtudes educativas e civilizatórias inatas, a despeito das evidentes hierarquizações que essa mesma prática celebra, sobretudo quando assimilada acriticamente. Conforme analisa o Coletivo de Autores (1992, p. 28), o esporte precisa ser concebido na escola "enquanto tema da cultura corporal, [a ser] tratado pedagogicamente de forma Crítico-Superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico". Em outras palavras, o direito à prática esportiva, segundo a Educação Física crítica, não se reduz à experiência prática, melhoria das adaptações bioquímicas, psicomotoras e do humor. Por experiência, designa-se também a reflexão totalizante sobre do esporte e sobre o mundo social a partir do esporte.

Portanto, os elementos técnicos e táticos das modalidades esportivas não são, para esta proposta pedagógica, a finalidade ou o conteúdo central dentro de uma experiência pedagógica que redimensiona a aprendizagem a partir de uma concepção de sujeito autor do processo histórico. Os sujeitos da prática esportiva, nesse sentido, não são *performers* exemplares, mas intelectuais em formação que, assimilando ativamente os conteúdos, aprendem a identificar/criticar o seu estatuto ideológico, os determinantes da reprodução do seu gestuário técnico e as possibilidades de recriá-los melhor — informados pelo contexto, historicidade e contradições constitutivas da forma esportiva tal como ela imediatamente se apresenta (Coletivo de Autores, 1992).

A tematização do esporte a partir desta orientação pedagógica não visa submeter seu estudo e experiência prática às lógicas das chamadas "educação moral por meio valores e regras", "educação para a vitória" ou "educação para a derrota", mas permitir imersões investigativas de identificação das múltiplas determinações daquilo que impõe como *vitória*, *derrota*, *alto desempenho* e implicações da reprodução mimética do modelo esportivo oficial na escola. Na mesma direção, a tematização escolar do esporte a partir de uma orientação crítica visa não só a adequação pedagógica das práticas às diferentes faixas etárias e corporeidades que compõe o universo

da Escola. Trata-se, antes de mais, de garantir com que as experiências felicitantes sejam acompanhadas de problematizações sobre tópicos que imediatamente atravessam a diversidade morfológica dos corpos e suas identidades, não raro reduzindo-as à lógica do mérito, das hierarquias e subdivisões tidas como naturais. Por fim, a exploração das múltiplas determinações que constituem o fenômeno esportivo deverá conduzir os alunos à identificação do próprio funcionamento das suas instituições e economia política. Longe de pretender que os alunos dominarão todo o universo esportivo, a transformação do esporte em objeto de estudo escolar resulta do fato de que, muito dificilmente, os alunos encontrarão outra oportunidade de reflexão crítica sobre esse fenômeno fora da Escola.

Esse tratamento científico se faz necessário em função do fato de que os saberes imediatamente veiculados e compartilhados pelo imaginário social sobre o esporte tendem a valorizar um conjunto de axiomas, crenças e pressupostos ontológicos sobre o ser, os quais não se permitem questionar sem rigor metodológico.

Submetido aos interesses pedagógicos da escola, o esporte assume, assim, a forma de objeto de investigação, não de consumo. A experiência escolar com o esporte na sua forma mais sensorial só é possível se integrada a um processo *dialético* de mediação que auxilia aos alunos na realização de movimentos contraintuitivos que se deslocam da dimensão superficial (importantíssima) para a dimensão nuclear e mais essencial acerca do funcionamento e possibilidades emancipatórias da prática. Em outros termos, "as características com que [o esporte] se reveste – exigência de máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida [e] racionalização dos meios técnicos", deverá passar pela razão crítica dos alunos sobre o tipo de formação e sociedade que elas representam, reproduzem e sustentam (Coletivo de Autores, 1992, p. 49). Analisemos então como essa proposta dialoga com a razão anticolonial fanoniana.

Racismo e cultura, segundo Fanon

Se o regime de valores hegemônicos da sociedade vigente segue celebrando abundantemente a concorrência e o individualismo através do esporte, é papel da Escola, mas não só ela, oferecer aos praticantes recursos e experiências que – baseadas em exames críticos do contexto sócio-histórico e econômico a que o esporte pertence – privilegiem outras formas de pensamento e sociabilidades. Formas que, sem abdicar da centralidade do espírito lúdico, permitam com que os sujeitos se exercitem no sistema de valores da coletividade e solidariedade orgânica, do *jogar/fazer/gozar com* e não *contra adversários* (Coletivo de Autores, 1992). Ao promover aproximações com formas e sistemas *não capitalistas* de sociabilidade e corporeidade, a pedagogia Crítico-Superadora dialoga imediatamente com concepções fanonianas sobre o esporte e o papel desse fenômeno cultural particular em sociedades que se encontram às voltas com sua descolonização.

Frantz Fanon é figura fundamental à compreensão do papel exercido pelo colonialismo sobre a cultura e da cultura colonial sobre os sistemas culturais e saúde psíquica dos povos colonizados. Ancorado a um variado arsenal teórico que lhe permitia compreensão a sociogênese da dominação material e simbólica dos povos não-brancos pela Europa, Fanon identificou que a alienação resulta de uma rede de proposições e aplicações teóricas, religiosas, folclóricas, mas fundamentalmente político-econômicas responsáveis pela urdidura e naturalização de hierarquias culturais e raciais entre seres da mesma espécie. Nosso autor é personagem de um momento histórico em muitos sentidos particular à relação que o império francês estabelecia com suas colônias no Caribe, África e Ásia desde o século XIX. Processo que passaria por transformações decisivas a partir da segunda metade do século XX à luz das lutas anticoloniais de libertação nacional. Contexto a partir do qual Fanon se achava para pensar e produzir, não sua uma teoria da desalienação do negro, mas uma *práxis* que estivesse à altura das tarefas e demandas emancipatórias de sociedades em

busca de sua autodeterminação. Não por caso, a questão da nação e da cultura ocupou boa parte da energia intelectual e vital desse autor, o qual não poderá ser confundido como um nacional-desenvolvimentista ou algo que o valha. Nação, *contra-violência anticolonial*, identidade cultural e esporte, segundo Fanon, deveriam passar por um critério de análise rigorosamente dialético, não se tratando, portanto, da recusa imediata de nenhum dos elementos elencados, mas sim do reconhecimento da sua função/serventia auxiliar aos processos de libertação do povo.

Sua ação e fortuna crítica, em larga medida filiada à teoria e *práxis* revolucionária marxista e terceiro-mundista, inscrevia-o entre os personagens mais radicalmente interessados na superação da sociedade de classes. Mundo que, para ele, estava invariavelmente associada à sociedade de raças e da alienação racial dos povos designados como naturais candidatos à servidão. Se, para o Coletivo de Autores, era a Educação Física o método auxiliar da luta emancipatória da classe trabalhadora, para Fanon, a clínica psiquiátrica deveria exercer um papel semelhante, confundindo-se ou mesmo representando uma via particular de acesso às formas mais internas e simbólicas de desalienação, que mais tarde deveriam se encontrar com as formas mais concretas. Como ele mesmo salienta na obra *Pele negra, máscaras brancas*, "só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares" (Fanon, 2008, p. 29). Esse reposicionamento das *coisas* (pensemos o esporte) em seus *devidos lugares* implica o estabelecimento de compromissos vigorosos com o fortalecimento da luta dos povos historicamente, em que a cultura aparece como um campo de disputa decisivo, tendo em vista a reciprocidade da relação entre cultura e alienação, ou, mais precisamente, cultura e racismo (Fanon, 1980). Segundo o autor, sendo a cultura "o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural", do mesmo modo que precisaremos, a partir daí,

reconhecer que "há culturas com racismo e culturas sem racismo" (Fanon, 1980, p. 36). Logo, a experiência *na e com* a cultura, numa chave fanoniana e, portanto, revolucionária, implica uma relação de posicionamento e (des)racialização do seu sistema de valores e pressupostos sobre a ontogênese dos homens.

Embora o sujeito/objeto principal da análise fanoniana seja o substantivo Negro modernamente forjado pela imaginação colonial igualmente constitutiva do substantivo Branco, a desalienação/(des)racialização é um processo que, segundo o autor, deve atravessar o universo da cultura, reconhecido o seu papel não só na mediação, mas na constituição das identidades acima referidas. Por isso mesmo, Nação, Estado, Corpo, Razão, Cultura, Esporte tornam-se também objetos da descolonização. Todo objeto cultural, seguindo esse raciocínio, falará e representará uma forma social específica, ao mesmo tempo que essa forma social espelhará as dinâmicas internas e imanentes a esse objeto cultural. Logo, as relações sociais, invariavelmente mediadas pela cultura, nas quais somos obrigados, em função da contingência sócio-histórica, a estabelecer "trocas", precisam ser lidas e qualificadas na sua possibilidade e serventia às relações de reconhecimento à diferença, que devem andar em sintonia com as relações de dissolução da identidade enquanto essência. Processo sem o qual o *universal* não é possível. Nas palavras do próprio autor, "a universalidade reside nesta decisão de assumir o relativismo recíproco de culturas diferentes, uma vez excluído irreversivelmente o estatuto colonial" (Fanon, 1980, p. 48). Esse quadro e proposição impõe uma tarefa à Educação Física bastante particular, relativa não à seleção dos conteúdos necessariamente, mas à identificação do estatuto ontológico que eles representam, bem como o destino societário que evocam. Mais adiante, concordando com as premissas do Coletivo de Autores, verificaremos que a sociedade concorrencial que o esporte celebra *parece* não estar de acordo com a tarefa da alteridade radical postulada por Fanon.

Feita uma brevíssima (e incompleta) contextualização da trajetória intelectual do autor, podemos passar à "sua concepção de esporte". Cabe reforçar que essa concepção se encontra dispersa na sua obra fanoniana, merecendo, por isso, uma investigação mais precisa sobre a sua forma e conteúdo. Também vale frisar que a análise que se segue não é uma apreciação quantitativa sobre as vezes em que o autor menciona o esporte em seus textos, mas uma demonstração baseada em três parágrafos sobre como o autor concebeu esse fenômeno. Essa concepção está limitada ao tempo, espaço e calor dos acontecimentos sobre os quais o autor se debruçou em sua curtíssima vida. Razão pela qual não podemos esperar que sejam acompanhadas de proposições pedagógicas. À guisa de conclusão, defenderei que a proposta metodológica elaborada pelo Coletivo de Autores deve servir de base àquilo que provisória e genericamente classifico como *descolonização escolar do esporte*.

A descolonização do esporte pelo Estado/Escola, segundo Fanon

Ainda em *Pele negra, máscaras brancas*, mais especificamente no capítulo intitulado *O preto e a psicopatologia*, Fanon identifica a emergência de um fenômeno racialização, até então estranho ao novo contexto da sua manifestação, o esporte. Tratava-se da emergência iconoclasta e erotizada do atleta negro no seio de uma metrópole francesa que dava os primeiros passos rumo à integração do desempenho esportivo à cultura de consumo. Essa "expressão que, com o tempo, erotizou-se de modo especial: o atleta negro", conforme expressa Fanon (2008, p. 139), a qual de alguma maneira se assemelha à dimensão marxiana do fetiche da mercadoria, sugere uma forma de "existência" possível na metrópole, desde que transformada em objeto de desejo e de um consumo que se estabelece de múltiplas formas, mas nunca enquanto via de reconhecida. A tematização escolar crítica dessa condição, hoje exemplarmente abundante no mudo do esporte, torna-se indispensável à experiência dos alunos, sobretudo porque o desejo de ser e ascender socialmente como um atleta compreende

um dos aspectos que, sem maiores disputas, ascendiam a subjetividade de crianças, adolescentes, famílias e homens de Estado que, não raro, tomam a Escola como espaço da materialização desse desejo.

Pensando especificamente as tarefas decorrentes das descolonizações, Fanon (1968, p. 160) entendia que o consumo africano de produtos culturais das metrópoles imperialistas traria implicações negativas ao desenvolvimento da consciência das sociedades às voltas com sua independência. "A juventude urbana, inativa e amiúde iletrada", observou, "está entregue a todos os tipos de experiências dissolventes", pois a ela são "oferecidos com frequência divertimentos de países industrializados". O autor considerava que, embora existisse "uma homogeneidade entre o nível mental e material dos membros de uma sociedade e os prazeres a que essa sociedade se entrega [...] nos países subdesenvolvidos a juventude dispõe de divertimentos pensados para a juventude dos países capitalistas.

Segundo o autor, se no Ocidente o quadro familiar e escolar servia, até certo ponto, como uma espécie de anticorpo contra os efeitos deletérios do consumo de determinados produtos culturais, num país africano onde o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de integração nacional esteve por muito tempo interditado pelo regime colonial, a cultura ocidental imposta produz um efeito homogeneizante. Processo que não só "abala velhas tradições [como] desarticula o universo da percepção". Diante desse quadro, o Estado [representado pela Escola e, se possível pela pedagogia crítica — texto meu], deveria atuar como uma espécie de "filtro estabilizador" (Fanon, 1968, p. 160). O autor também identificava que, nestas circunstâncias, os educadores locais tendem a reproduzir as mesmas práticas dos educadores das metrópoles coloniais, quando, por exemplo, concebem a prática esportiva como fator de "fortificação da alma e do corpo" (Fanon, 1968, p. 161). Em resposta a isso, Fanon chamava a atenção para a necessidade de os países subdesenvolvidos políticas intersetoriais mais contundentes de formação da juventude nacional.

A presença do esporte nesse contexto, de acordo com Fanon (1968, p. 161), deveria se justificar mediante o nível de coerência dos seus princípios e usos em relação as demandas de emancipação locais, sendo "a concepção capitalista do esporte fundamentalmente diferente daquela que deveria existir num país subdesenvolvido". Nesse sentido, a proposição de Fanon converge com a do Coletivo de Autores, sobretudo quando sugere que a preocupação dos sujeitos políticos não deveria ser formar atletas, "mas homens conscientes que podem, também, ser atletas". Segundo o autor, "se o esporte não [estiver integrado à] vida nacional, isto é, [à] construção nacional", o que essa sociedade em breve assistiria é o apodrecimento de sua cultura esportiva "provocados pelo profissionalismo e pelo comercialismo" (Fanon, 1968, p. 161). Nessa direção, o autor acrescenta que nas sociedades às voltas com sua autodeterminação, o esporte não deveria ser apenas um jogo, tampouco "uma distração oferecida à burguesia das cidades". Uma recepção qualificada do esporte por esses países se expressaria na designação desses sistemas de prática corporal enquanto plataformas de (hiper)sensibilização do povo em relação àquilo que se passa a sua volta. Em última análise, Fanon (1968) entendia que, uma vez submetido aos interesses emancipatórios dos condenados da Terra, o esporte deveria participar dos processos de edificação, engrandecimento, enriquecimento, diferenciação e humanização do povo.

Considerações finais

Recuperando esses mesmos fragmentos da obra faniniana, Daniel Stycer (2017) identifica ser muito raro nos dias de hoje identificarmos um político e mesmo um teórico, radicalmente crítico à forma esportiva burguesa e suas atualizações neocoloniais, mesmo que a corrupção do sistema opere em escala industrial e encontre na subjetividade coletiva um terreno fértil à sua manutenção. É bem mais provável que o pragmatismo político, hegemônico em diferentes espectros políticos, atribua às

considerações de Fanon um caráter sobremaneira utópico, ou mesmo inconcebível se pensado no contexto e expedientes da escolarização. A isto se somará o fato de que a articulação entre a obra fanoniana e o Coletivo de Autores se encontra visivelmente limitada à fase histórica e contexto em que foram produzidas. Se na obra fanoniana, temos a cultura esportiva metropolitana como uma questão cuja solução deveria se estabelecer nos marcos da descolonização e da formação da consciência nacional, no Coletivo de Autores a questão do esporte se expressa pela necessidade da sua recepção pedagógica crítica no contexto de uma Escola e Estado nacional *oficialmente* democratizados, condição que, pelo menos aparentemente, não coloca a descolonização e a (des)racialização da cultura corporal na ordem do dia.

Isso não significa dizer que a proposição anticolonial de Fanon leva alguma vantagem em relação à proposição brasileira. Pelo contrário, embora a concepção fanoniana de cultura e formação da consciência da juventude nacional estivesse ancorada a uma *práxis* materialista e histórico-dialético, por diferentes razões não encontraremos em sua obra um método sistematizado. Característica que se mostra abundante na obra Coletivo de Autores.

Resta-nos intuir que, ao entender que o esporte poderia servir a um propósito revolucionário concreto, Fanon tanto mais aproxima de uma *práxis* pedagógica Crítico-Superadora, ao passo que esta, ao se aproximar da realidade ainda colonial do povo brasileiro, tanto mais se abre, porque dialética, às possibilidades de descolonização escolar do esporte e de *redimensionamento da cultura corporal*. Processo facilitado a partir das possibilidades abertas pela lei 10.639/2003.

Referências

CASCO, Ricardo. Ideologia esportiva e formação do indivíduo: contribuições da Teoria Crítica do Esporte. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 179-188, mai./ago. 2018.

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

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Terceiro Mundo – Sá da Costa, 1980.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA JÚNIOR, Neilton de Sousa. Civilizacionismo esportivo: notas introdutórias sobre um outro tipo de racismo. *In:* ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone; HÚNGARO, Edson Marcelo. **Estudos do Futebol**: temas emergentes e desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2023. p. 61-83.

FERREIRA JÚNIOR, Neilton de Sousa. *Colonisation Sportive*: o laboratório da simbiose racismo e esporte moderno. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 13, p. 74-98, dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **"Última entrevista de Paulo Freire"**. [Entrevista concedida a] Luciana Burlamaqui. TV PUC-SP, São Paulo [17 abr. 1997]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ul90heSRYfEA. Acesso em: 03 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

STYCER, Daniel. Fanon on soccer: radically anti-capitalist, anti-commercial and anti-bourgeois. **The Conversation**, 11 de junho de 2017. Disponível em: https://theconversation.com/fanon-on-soccer-radically-anti-capitalist-anti-commercial-and-anti-bourgeois-79087. Acesso em: 10 fev. 2024.

O Basquete de rua e a cultura de matriz africana

Ruy José Braga Duarte[1]

Introdução

O presente texto serviu de base para a apresentação no Seminário Nacional da Rede LEPEL "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades Crítico-Superadora", Painel 1 – Cultura Corporal e contribuições das Matrizes Africanas, trouxe exposições dos trabalhos científicos de Pesquisadoras/es que avançam, contribuindo para ampliar a fundamentação da abordagem Crítico-Superadora, a partir da ontologia do ser social, de matriz africana e as relações Étnicos Raciais, de gênero e de classe. O objetivo é demonstrar, a partir da abordagem Crítico-Superadora, a relação entre o basquete de rua enquanto cultura urbana e a cultura de matriz africana.

O Basquete que teve sua criação nos Estados Unidos, logo, tem um significado especial nesse País. Contudo pela necessidade de se praticar tal atividade, a sociedade americana, principalmente, os negros, foi ao longo dos anos interferindo nas suas normas e forma de jogar, de tão significativas que foram as mudanças que hoje predomina um modo distinto e alegre de se jogar o Basquete, denominado *street ball*, ou seja, basquete de rua.

O basquete de rua vem aos poucos se constituindo em tempo e espaço como referência para a população afro-descendente, por conta disso, entendemos a importância e relevância desse fenômeno no sentido de corroborar com ações afirmativas, relacionadas ao fenômeno esportivo na busca de contribuir com a

[1] Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7665230402159574. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3867-3468. E-mail: rjbduarte@uneb.br.

inserção do negro na sociedade para além da capoeira – apesar de considerar a capoeira de suma importância no debate das ações afirmativas —, desta forma apontamos para a relação do basquete de rua com a cultura de matriz africana, pois acreditamos que esta prática da cultura corporal seja um dos veículos de formação crítica do conceito de cidadania na busca da emancipação humana.

Com uma linguagem própria, o basquete de rua tem em seus significados e significações uma mistura de música e esporte, jogo e brincadeira alterando e produzindo novos modelos e estilos de vida, bem como estabelece diversas interações entre os que praticam e convivem com esse fenômeno. As evidências nos mostram o imenso potencial desta manifestação na sociedade, já que ao intervir nas suas normas convencionais altera o modo de lidar com o fenômeno esportivo, ou seja, transformando-o.

Basquete de rua e identidade

A matriz africana é a base da cultura brasileira, na sua mais rica, fervorosa e vibrante forma, a criatividade, pois é presença marcante nas manifestações de rua com os "apelidos" dados nas rodas de capoeira, as reinvenções de cânticos e danças, são alguns exemplos, já que a predominância dos africanos da Costa do Marfim e de Angola no Brasil com o tráfico de escravos, influenciou grandemente o nosso vocabulário com as palavras de origem africana, a presença da culinária, além de recriarmos formas e gostos dentro desse farto universo cultural que o Brasil possui, principalmente nos estados do nordeste brasileiro, em particular a Bahia.

Assim, entendemos que os homens e mulheres, através da cultura, além de conduzir e criar as nossas formas e modos de vida, transforma a característica humana, ou seja, produz uma identidade específica em cada grupo étnico, social.

Considerando o Basquete de Rua, um elemento cultural de identidade que usa como uma de suas linguagens, o corpo, ao qual Munanga (2009) se refere de forma enfática, quanto ao caráter de identidade: "o corpo constitui a sede material de todos os aspectos

da identidade" (Munanga, 2009, p. 19). É onde a juventude moderna demonstra, no seio da sua manifestação, um caráter de reivindicação, causando assim outro modo de se relacionar com a sociedade, diferenciando-se do tradicionalismo.

A identidade de um povo não se dá somente pelo fator histórico, mas também motivada pelo fator linguístico, estético e de estilos singulares característicos de determinada população tornando-a, em certa medida, referência identitária. No Brasil, as regiões possuem características peculiares no modo de vestir e comunicar, perfazendo as identidades regionais do povo brasileiro.

O Basquete de Rua tem uma linguagem própria, marcada por seus dialetos, vestuários, estilos de cabelo, formas de andar etc. Com a globalização, a crise de identidade que vem ao longo do tempo se mostrando uma ameaça para a diversidade cultural mundial. Ao mesmo tempo, nessa crise crescente, surgem grupos urbanos que intensificam sua identidade através dos seus estilos de vida e comportamento, o movimento *Hip-Hop*, o skate, o grafite, o Basquete de Rua são apenas alguns exemplos.

Falamos em várias identidades culturais que, mesmo que sem intenção, são fortalecidas por interferências culturais contemporâneas que dificultam o entendimento do conceito de cultura. A força das manifestações tradicionais evidenciadas e transformadas na rua dá o tom da identidade do povo brasileiro, que é demonstrada pelas diversidades das festas populares que acontecem em várias cidades do país, proporcionando e fortalecendo os laços com a matriz africana.

O Basquete de rua e a cultura de matriz africana

O Basquetebol foi criado nos Estados Unidos por James Naismith, em dezembro de 1891, sendo aos poucos transformado e foi se consolidando como esporte, obtendo um significado especial nesse País. A prática do basquetebol pela sociedade americana foi, a cada dia, se tornando popular. Porém, a institucionalização da atividade provocou contradições na popularização da prática,

como a necessidade de se praticar com dez participantes, a altura da cesta, o local da sua prática, entre outros.

Assim, a sociedade, mais precisamente as comunidades da periferia americana, principalmente formada por negros, interfere ao longo dos anos nas suas normas e forma de jogar, buscando outras possibilidades para a prática esportiva; de tão significativas que foram as mudanças que atualmente se evidencia um modo distinto e alegre de se jogar essa modalidade de basquete, denominado *Streetball*, ou seja, Basquete de Rua.

> O Basquete de Rua tem seus significados e códigos, é uma mistura de música e esporte, jogo e brincadeira transformando e produzindo novos modelos e estilos de vida, entre os que praticam e convivem com essa manifestação. As evidências nos mostram a relevância dessa manifestação na sociedade, pois se configura um novo modo de lidar com o esporte, interferindo nas suas normas tradicionais, ou seja, reinventando-o. Essa reinvenção perpassa novas possibilidades de trato com o esporte na escola, construindo novos olhares para a educação, não só dos conteúdos formais, mas também dos conteúdos não formais, advindos das relações sociais (Duarte, 2019, p. 61).

O termo *Streetball* está associado à cultura da juventude, tem uma conexão com a comunidade Afro, expressões de matrizes africanas, a imagem do gueto, que, por sua vez, tem ligação com a música, em especial o *Rap* e o movimento *Hip-Hop*. É uma mescla de música, dança e esporte; é a transformação do basquete de quadra, uma adaptação às condições dos grupos que o pratica, que vem se desenvolvendo no Brasil, na periferia dos grandes centros do país.

O esporte tem um caráter social importante para a construção de uma sociedade para além do Capital, mais humana e não excludente, porém, as contradições internas existentes no fenômeno esportivo e na sociedade distorcem o movimento de sociabilidade, é preciso compreender que "não é o esporte que faz o homem e sim o homem que faz o esporte, interferindo na sua

estrutura, determinando como, onde, com quem, quando, com que regras e condições" (Coletivo de Autores, 1992, p. 56).

A prática esportiva pode incluir muitas ações lúdicas e espontâneas para produzir indivíduos críticos capazes de refletir sobre esse fenômeno, seja em parques, clubes, praças ou no currículo escolar que questione a sociedade capitalista, a partir dos procedimentos didático-pedagógicos: "Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria". (Coletivo de Autores, 1992, p. 71). Assim, o Basquete de Rua como prática corporal, proporciona um grande universo de estudo e reflexão nas relações das manifestações culturais, do esporte, do lazer, da ciência social, da etnia, das ações afirmativas e da educação na trajetória em busca da emancipação humana.

Essa manifestação surge nos quintais de grandes cidades americanas, mais precisamente nos guetos nova-iorquinos, entre as comunidades mais pobres dos Estados Unidos em busca de um futuro melhor, para elas, o esporte se torna um caminho possível a percorrer, porém estes jovens não se dispunham quadras, nem ginásios para jogar. Vale ressaltar que são poucos os que conseguem essa façanha, realidade esta não muito diferente da juventude brasileira.

Alguns Estados brasileiros estão desenvolvendo a prática do Basquete de Rua que pouco a pouco se espalha por todo o país como uma manifestação e cultura da juventude. No Rio de Janeiro, existem alguns órgãos não governamentais que desenvolvem o Basquete de Rua - A (LUB)[2] - Liga Urbana de Basquete, que se

[2] LUB é uma organização sem fins lucrativos com definida gestão profissional. Fundada em agosto de 2004 no Rio de Janeiro, a LUB tem como foco o desenvolvimento do basquete, do praticado nas ruas. Seus conceitos são: a solidificação de uma cultura de solidariedade; a mobilização permanente pela paz; e o estímulo aos valores positivos associados ao esporte e ao espírito de grupo. Sua visão de futuro é proporcionar o desenvolvimento do basquete, formando parcerias e viabilizando junto ao público-alvo atividades sociais, educacionais e

preocupa com a área social, ao mesmo tempo em que delimita os espaços do jogo, a (CUFA)[3], com filiais pelo Brasil e uma intervenção mais direta na periferia e que ano a ano desenvolve atividades na periferia do Rio de Janeiro, cria a LIBBRA[4]: Liga Brasileira de Basquete de Rua e a equipe Cesta Básica, proporcionando maior visibilidade à atividade.

Com a criação da LIBBRA, em 2004, começaram a surgir os primeiros torneios municipais, estaduais e nacionais, contribuindo para a divulgação e popularização do Basquete de Rua e, ao mesmo tempo, transformando a manifestação recriada na rua para a quadra, criando e estabelecendo parâmetros para a sua prática. Porém, como houve um crescimento do interesse por parte da juventude da periferia em todo o mundo, a CUFA ampliou a atuação e criou a Liga Internacional de Basquete de Rua (LIIBRA)[5].

Dessa forma, para a elaboração dos campeonatos, foram idealizadas regras e normas específicas para o Basquete de Rua, assim como, o tempo, o espaço e a pontuação, por conta das jogadas que são específicas da manifestação. A LIIBRA é considerada a única instituição no mundo que realiza uma competição de Basquete de Rua com o formato 4X4. Vale também salientar que em entrevista com a direção da CUFA-Bahia, A coordenadora afirma que

---

esportivas.

[3] Central Única das Favelas desenvolve projetos esportivos e educacionais nas favelas e o basquete de rua é um dos pontos de destaque deste projeto. Criada por Celso Athayde e pelo cantor de rap MVBill, na cidade do Rio de Janeiro É criador da primeira Liga Brasileira de Basquete de Rua (Libbra) e das Seletivas Estaduais de Basquete de Rua (Sebar).

[4]A CUFA então criou a LIBBRA - Liga Brasileira de Basquete de Rua, que se tornou referência única nesta modalidade cultural-esportiva em dimensão nacional. Já em sua primeira edição, em 2005, a grande final da LIBBRA foi realizada em um dos palcos mais expressivos da cultura carioca, o Sambódromo do Rio de Janeiro.

[5]Em 2005, a LIIBRA tornou-se reconhecida pela Federação de Basquete do Estado do Rio de Janeiro e a Confederação Brasileira de Basquete, um campeonato com duração de dois meses, com abrangência nacional, envolvendo mais de 1.500 atletas provenientes de diversas regiões do país, bem como a participação de equipes de diferentes estados no torneio nacional.

> [...] a CUFA patenteou o nome "Basquete de Rua" que é um derivado do streetball, pois o Basquete de Rua é nacional, por conta de algumas diferenças na forma de jogar e algumas alterações nas regras, normas, além de traduzir o nome a CUFA customizou para a forma brasileira, as nossas necessidades, outro diferencial do Basquete de Rua é a associação com o Hip-Hop, pois quando acontece o jogo está rolando música, o grafiti, o rap, o break, o DJ, as trançadeiras que estamos inserindo agora, tá rolando o skate, apesar de que pode está acontecendo um torneio de Basquete de Rua aqui e não está rolando esses elementos, mas o ideal é que tenha.

Hoje, o crescimento dessa manifestação, desse fenômeno ou prática esportiva tem uma evidência nacional, pois, ao realizar um campeonato brasileiro de Basquete de Rua com a presença dos Globetrotters e cobertura da mídia nacional e transmissão em canal fechado ganha visibilidade de mercado. Em 2007, houve a inclusão no calendário oficial dos Jogos Pan-Americanos, disputado no Rio de Janeiro. Houve uma proposta de criação dos Jogos Olímpicos da Juventude[6], a ser realizado em 2010, em Singapura para jovens entre 14 e 18 anos de idade, com o objetivo de formar atletas para os Jogos Olímpicos dos adultos. Com a intenção de se aproximar das práticas culturais que a juventude se relaciona, o modo de jogar o basquetebol foi alterado para as condições e interesse da juventude, isto é, normatizou o *Streetball*.

Com a escolha do Comitê Olímpico Internacional para o basquete, percebemos a intencionalidade de utilizar o Basquete de

[6] Os Jogos Olímpicos da Juventude foram propostos pelo presidente do Comitê Olímpico Internacional, Jacques Rogge, pouco depois de assumir o posto, em 2001. A primeira edição dos Jogos Olímpicos da Juventude aconteceu em Singapura. Aproximadamente 3.500 atletas entre 14 e 18 anos irão participar do evento em 27 modalidades esportivas. O Brasil irá competir com uma delegação formada por 81 jovens. Nos Jogos de Singapura, não haverá quadro oficial de medalha dividido por países, como é o usual em Olimpíadas adultas. Com isso, o COI quer ressaltar o caráter formador da Olimpíada de Juventude, deixando rivalidades um pouco de lado. Mas com algumas especificidades. No basquete, por exemplo, o *Streetball* foi a versão escolhida. Disponível em: http://rederecord.r7.com/cingapura-2010/os-jogos/. Acesso em: 28 ago. 2010.

Rua, com a vertente de mercadoria, institucionalização, visto que as possibilidades de aceitação dessa manifestação na juventude são reais, as periferias no mundo inteiro confirmam os dados. Além disso, o Basquete de Rua tem como particularidade para terminar o jogo, a marcação do maior número de pontos em 10 minutos ou se uma equipe atingir 21 pontos, o que ocorrer primeiro, além de ser jogado apenas com uma cesta, ou seja, meia quadra.

> Para jogar Basquete de Rua, o importante é ter atitude – tanto no jogo quanto na maneira de vestir. Basta apenas uma bola, uma cesta e alguém que aceite o jogo. O Basquete de Rua tem como característica a liberdade de criar e improvisar jogadas espetaculares. É a continuação do basquete de quadra, onde são valorizadas, principalmente, a habilidade e criatividade de cada participante (Duarte, 2019, p. 62).

A plasticidade e a irreverência do jogo de rua vão se consolidando nas quadras, os movimentos com maiores graus de dificuldade vão se manifestando no jogo. Outro elemento importante está na origem étnica dos jogadores, predominantemente negros que em sua maioria vivem na periferia das grandes metrópoles, pertencentes às comunidades que jogam e alteram o basquete tradicional, em busca de elevar a dificuldade das manobras e habilidade dos participantes, com alegria e destreza.

Nos eventos relacionados ao basquete de rua, os elementos do *hip-hop* se apresentam fortemente, *o DJ, o break e o graffiti*. Vemos em Duarte (2019), que o "*Graffiti* é uma arte visual que espalha insatisfação e reivindicação política própria do movimento *Hip-Hop*. Importante frisar que o *graffiti* é diferente de *pichação*, apesar de usarem o mesmo espaço urbano"(p. 66), as imagens criadas pelo *graffiti* durante o jogo, evidenciam como o Basquete de Rua é próximo da cultura *Hip-hop*, está direcionada ao mercado, à indústria cultural, ligado ao capital e proporcionando uma visão mercadológica de espetacularização das atividades, indo desse modo em direção totalmente inversa do movimento que tem como alicerce, a consciência e a atitude, que busca uma orientação de

emancipação política e social. Apesar dessa contradição, a comercialização de equipamentos, roupas, bonés, tênis, shorts, camisetas, ao demonstrar a investida do Capital no esporte recriado na rua, compreendemos a dinâmica do povo preto que vive na periferia e necessita buscar mecanismos para viver nesse modo de produção excludente.

No sentido de analisar como a lógica do basquete tradicional, principalmente nos Estados Unidos e no Brasil pode estar sendo absorvida pelo Basquete de Rua, verificamos como as atividades realizadas nesses países têm características elitistas, cuja participação popular, que tem força nessa manifestação, vem sendo diminuída com intervenções de espírito competitivo e comercial, pois, quando os aparatos começam a ser industrializados em grande escala para consumo da população, dando início à massificação, popularização e espetacularização do esporte, nos moldes profissional em benefício do capital, tornando o Basquete de Rua mais uma indústria do entretenimento.

Se entendermos a indústria cultural como ressalta Freitas, Helal e Pizzi (2004), quando remetem à reflexão sobre a utilização da cultura como um produto de consumo, mercadoria e do homem como objeto de consumo, representando uma antítese da Arte. "Se para a 'indústria cultural' o homem é mero objeto de trabalho e consumo, na arte é um ser livre para pensar, sentir e agir" (Freitas; Helal; Pizzi, 2004, p. 115).

A atualidade nos mostra que a arte, apesar de possuir essa liberdade, se encontra cercada de armadilhas da indústria cultural, pois o que antes era considerado lazer, isto é, uma arte vem ao longo do tempo tornando-se mecanismo de manipulação. Assim a NBA (*National Basketball Association*) no Estados Unidos da América e o NBB (Novo Basquete Brasil) no Brasil tratam seus torneios direcionados para grandes promoções comerciais e mais uma vez o capital vem se apropriando das atividades nascidas e criadas ou recriadas na rua.

A relação entre o fetiche do basquete tradicional e o Basquete de Rua nos remete a pensar como se aproximam as características

de espetacularização e promoção do esporte como mercadoria, assim nos diz Marx (1985):

> Objetos de uso se tornam mercadorias apenas por serem produtos de trabalho privados, exercidos independentemente uns dos outros. O complexo desses trabalhos privados forma o trabalho social total. Como os produtores somente entram em contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho, as características especificamente sociais de seus trabalhos privados só aparecem dentro dessa troca. Em outras palavras, os trabalhos privados só atuam, de fato, como membros do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio dos mesmos, entre os produtores. Por isso, aos últimos aparecem as relações sociais entre seus trabalhos privados como o que são, isto é, não como relações diretamente sociais entre as pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas (Marx, 1995, p. 71).

Assim, o Basquete de Rua se apresenta nas comunidades, mostrando a distinção de condições e de classe na sociedade, pois se insere nos espaços públicos, praças, largos etc., com o perfil desafiador e contestador da realidade a qual pertence. Desafiador por mostrar perante a sociedade a sua irreverência e estilo, no modo de vestir, andar, jogar, falar e contestador, quando demonstra as infinitas possibilidades de interferências e mudanças nas regras do jogo, provocando novos olhares para quem pratica, quando interfere com uma postura firme, negando os preconceitos estereotipados pela sociedade, além de se colocar como resistência à forma mercadológica com que o capital determina o modo de produção da vida. Por outro lado, o basquete tradicional, com suas regras rígidas e com um jogo padronizado, demonstra poucas possibilidades de contestação à realidade social que circunda os espaços privados onde ocorrem as práticas, na maioria das vezes. O Basquete tradicional também se coloca como um produto privado, isto é, uma mercadoria em exposição nas diversas formas e modelos nos quais estão postas as condições para o

estabelecimento de negócios. Muitas competições de vários tipos: municipais, estaduais, federal e até mesmo em âmbito escolar expressam essa perspectiva.

Sendo considerada uma manifestação com tendências a resistir aos modelos esportivos que a realidade apresenta para uma determinada classe, nos preocupa a possibilidade do desaparecimento do Basquete de Rua, como prática de resistência e tornar-se mais um produto da chamada "mercadorização do esporte", pois as normatizações dessa manifestação indicam e remetem à esportivização e à comercialização da atividade.

Existem símbolos e signos que valorizam a cultura negra, mas "ganham dimensão de mero folclore quando apropriados pelo discurso oficial, particularmente aqueles ligados à propaganda e ao turismo" (Climaco, 2022, p. 114).

O basquete tradicional e o Basquete de Rua trazem na sua origem o mesmo objetivo que é colocar a bola na cesta. Porém, as determinações colocam pontos de vista diferentes, quando são postos alguns argumentos. Por exemplo, o da luta de classes dentro da sociedade capitalista, oportunidades postas para alguns, ao contrário de outros que não possuem as mesmas oportunidades.

É evidente que, para que haja a prática do basquetebol tradicional, se faz necessário alguns equipamentos específicos e obediência às regras do jogo pré-estabelecidas por órgãos oficiais, dando toda uma dinâmica ao esporte. Apesar da semelhança, no sentido de colocar a bola na cesta, as contradições estão postas quando o Basquete de Rua, na sua lógica, não estabelece um local específico para a sua prática, pois como o nome já diz, é "de rua", logo, jogado na rua ou em qualquer espaço público que possibilite colocar a bola na cesta.

Assim, acreditamos que ao mesmo tempo em que o Basquete de Rua é colocado como uma manifestação de acessibilidade às diversas comunidades das periferias, há possibilidade de esta manifestação ser explorada comercialmente, pois o registro do nome de uma manifestação criada e recriada na rua por seus diversos sujeitos, ou seja, a privatização de uma manifestação

cultural, principalmente ligada à juventude, pode proporcionar uma inibição da sociedade contra esses modos de exploração tão evidentes no esporte, ocasionando até a perda da sua forma de resistência sociocultural.

Considerando como uma manifestação que foi criada através das relações sociais entre comunidades que não têm oportunidade de praticar o esporte e que os elementos que configuram essa manifestação refletem vários sentidos e significados que influenciam a tomada de consciência por parte dos jovens praticantes, compreendemos que o esporte, como forma de socialização da juventude, é possível, pois é plausível dizer que o esporte é uma das vias de socialização da juventude e o Basquete de Rua está inserido nesse contexto de maneira concreta.

Uma vez que, é visto por alguns membros da sociedade como uma referência de atividade de resistência social e cultural urbana, bem como o *skate*, o grafite e o *hip-hop*, que promovem dentro das suas tribos e associações, atividades de socialização do conhecimento, de forma crítica e prazerosa como a música, a arte e a dança, a fim de proporcionar outras possibilidades de tomada de consciência sobre o mundo em que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, vem ganhando adeptos e tornando-se importante na formação de um grupo social que não tem oportunidade de se aproximar dos bens culturais produzidos pela humanidade e historicamente vem sendo discriminado e colocado à margem da sociedade.

Destacamos nas culturas de matrizes africanas a dança no sentido de demonstrar a sua relação com a cultura urbana, em particular com o *hip-hop* e o basquete de rua.

Na classificação das danças de matrizes africanas trazidas por Climaco (2022), com suas características próprias de movimentos ligados à "grande movimentação pélvica; ondulações do tronco; movimentações da cabeça, braços, ombros, mãos; joelhos flexionados" (p. 114). Destacamos aquela que em nosso entendimento se aproxima com maior ênfase do fenômeno que aqui abordamos: “As danças urbanas são as danças que emergiram

da efervescência cultural, social e política dos grandes centros urbanos e seus entornos. Exemplo: *hip-hop*, african dance, o pagode e outras" (Climaco, 2022, p. 116). Aqui há direta conexão entre o basquete de rua e as culturas de matrizes africanas.

Vemos, portanto, que o *Hip-Hop*, por estar inserido nas ações e atividades desse movimento em prol do esporte, por conter uma relação direta com as atividades culturais ligadas à periferia, ao gueto, ao povo pobre, à juventude, a afinidade entre os praticantes do Basquete de Rua e os do movimento *Hip-Hop* vem crescendo e tendo visibilidade dentro e fora dos diversos eventos ligados ao esporte e outros organismos que se interessam pela cultura de rua.

Considerações Finais

O Basquete de Rua, como prática corporal, elemento da cultura corporal, tendo seus pilares no jogo, na cultura e no corpo, caracterizado aqui como jogo cultural do corpo, proporciona uma ampla reflexão nas relações das manifestações culturais, do esporte, do lazer, da ciência social, da etnia, das ações afirmativas e da educação.

No sentido de esclarecer, reafirmamos nosso entendimento sobre os pilares: i) o jogo como um elemento de construção e reinvenção de práticas corporais que surgem e se reinventam na sociedade, num movimento de ir e vir nas relações sociais; ii) a cultura com seus signos e significados que, na prática social se efetiva como elemento reivindicatório, de contestação e consentimento; e, por fim, iii) o corpo, este, do qual estamos falando não é o corpo biológico, por entendermos como reprodutor da sua evolução genética e sim sua somaticidade nas relações sociais. Portanto, prendemos nossa análise no corpo social, visto que este possui sua evolução e desenvolvimento na história social, ou seja, na objetividade da ação humana que está diretamente ligada à ação social e histórica.

O Basquete de Rua, juntamente com o movimento *Hip-Hop*, vem construindo um modo de reivindicar as questões culturais,

sociais e das ações afirmativas, buscando se inserir nos movimentos de resistência urbana. Seguindo essa trajetória vem se consolidando como um elemento do esporte que se inclui no movimento *Hip-Hop*, com encontros e atividades de lazer nos grandes centros urbanos, tenta edificar a busca pela emancipação dos sujeitos e do próprio esporte, ao mesmo tempo em que o conceito de cidadania é colocado em discussão, visto que os bens culturais produzidos pela humanidade não são disponíveis a todos.

Concluímos dizendo que o debate está apenas em seu início, como também abre outras possibilidades de trato com o conhecimento do esporte no seio da sociedade, em particular a população afro-descendente, carregada de contradições culturais, econômicas e sociais próprias do capitalismo. Por fim, o Basquete de Rua, como o jogo cultural do corpo, pode contribuir e muito para esse debate, principalmente pelo viés social, a partir do qual os aparatos governamentais e ou privados possibilitam novas condições de crescimento, criticando e até mesmo concordando com algumas posições, desde que estejam contribuindo para o crescimento sociocultural da classe trabalhadora pobre, residente em sua maioria na periferia das grandes cidades.

Referências

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas:** proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de Educação Física. 2022. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2022.

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

CUFA – **Central Única das Favelas**. Disponível em: www.cufa.org.br. Acesso em: 12 out. 2009.

DUARTE, Ruy José Braga. **O basquete de rua:** uma manifestação da cultura corporal. Curitiba: CRV, 2019.

FREITAS, Ricardo Ferreira; HELAL, Ronaldo; PIZZI, Fernanda. Indústria Cultural. *In:* GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 112-116.

LIGA URBANA DE BASQUETE. Disponível em: http://www.lub.org.br/. Acesso em: 12 out. 2009.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. 2ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

Relatoria do Painel 01 – Cultura Corporal e Contribuições das Matrizes Africanas

Thais Coutinho[1]

Convidados/as: Dra. Josiane Cristina Climaco, Dr. Neilton de Souza Ferreira Júnior e Dr. Ruy José Braga Duarte

Mediação: Leni Hack (UNEMAT)

O painel 01 foi denominado "Cultura Corporal e Contribuições das Matrizes Africanas". O debate foi uma construção com os Professores(as): Dra. Josiane Cristina Climaco, Dr. Neilton de Souza Ferreira Júnior e Dr. Ruy José Braga Duarte.

A professora Josiane Climaco, mulher preta de axé, mãe sambista dançarina, mestre e doutora em educação pela UFBA, Universidade Federal da Bahia, professora de Educação Física da Rede Estadual do Ensino da Bahia. Especialista em planejamento educacional e em metodologia do ensino da Educação Física, políticas públicas de esporte e lazer. Pesquisadora com foco nas leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008, recebeu o Prêmio de Esporte Educacional 2014 Petrobras, o Prêmio Educar para Igualdade Racial 2015 de CERTE, representou em 2018 o país com trabalho acadêmico aprovado homenagem a Paulo Freire na Universidade Sorbonne Paris-França; em 2019 apresentou as mulheres negras do Brasil na oficina de fortalecimento de mulheres afrodescendentes em Montevidéu no Uruguai pela ONU mulher, e representou o Brasil com trabalho acadêmico no congresso de culturas em Covilhã Portugal. É membro do grupo de pesquisa Lepel/UFBA, professora colaboradora do grupo de pesquisa Crescer, Escola de Enfermagem da UFBA, coordenadora executiva do Fórum Nacional de Mulheres

[1] Integrante dos grupos de pesquisa GEPEFEL (UCSAL) e Rede LEPEL (UFBA).

Negras, Bahia, conselheira dos direitos das mulheres, coordenadora do Fórum Permanente de Educação Básica (ERER), da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras, a ABPN 2020-2022, e coordenadora da Anfope Bahia 2020 e 2022.

O professor Neilton de Souza Ferreira Júnior é doutor em Ciências pela Escola de Educação Física e Esporte da USP, mestre em Ciências pela mesma Universidade, graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Membro do Grupo de Estudos Olímpicos da USP, do Corpo Diretivo da Associação Brasileira de Psicologia do Esporte e do GT de Relações Étnico-Raciais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Pesquisa as dimensões raciais e laborais do esporte, bem como a sua relação com as categorias colonialismo e imperialismo cultural. É Professor adjunto da Universidade Federal de Viçosa, Campos Florestal. Coordena as disciplinas de história, filosofia, sociologia e metodologia da pesquisa em Educação Física.

O professor Ruy José Braga Duarte, professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Campus de Guanambi, licenciado à Coordenação de Acompanhamento de Políticas Sociais da Casa Civil do Estado da Bahia. É mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, membro do grupo LEPEL/FACED/UFBA e membro do grupo Gentes (Uneb, Campus Irecê). Tem especialização em Esporte Escolar pela UnB, em Metodologia do Ensino e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer pela UFBA, e em Gestão da Educação Profissional. Graduado em Educação Física pela Universidade Católica de Salvador/BA.

A ementa do debate se constituiu sobre o conhecimento clássico da cultura corporal, sua gênese, desenvolvimento e grau mais elaborado, avançado, à luz das contribuições das matrizes africanas. Para tal, foram realizadas exposições dos trabalhos científicos de pesquisadoras e pesquisadores que avançam, contribuindo para ampliar a fundamentação da abordagem Crítico-Superadora a partir da ontologia do ser social de matriz africana, e as relações étnico-raciais, de gênero e de classe. Assim,

teve como objetivo constatar os elementos da cultura corporal, a saber, as ginásticas, as danças, os esportes, os jogos, as lutas, e o epistemicídio da cultura de matrizes africanas na formação de professores e professoras e na escola, com o conhecimento da história, para resistir ativamente contra a barbárie.

A professora Josiane Climaco dividiu a sua fala em dois momentos. O primeiro partindo justamente de quem é a África, reafirmando uma África potente e uma África que não se começa a ser contada a partir dos 500 anos de escravização e do colonialismo, seja no Brasil ou seja na diáspora. Ela afirma:

> Nós temos que falar dessa África que é potente, tanto dessa África nas suas dimensões acima do Saara, a saariana, ou seja, a norte saariana, a saariana e a subsaariana. Nós temos que dar visibilidade a essas potencialidades que são matrigestoras, que vêm de uma África que tem conhecimento filosófico, de uma África que tem conhecimento artístico, de uma África que tem um conhecimento familiar, de coletividade e, principalmente, das suas práticas corporais que tanto serviram para poder defender os seus domínios e os seus territórios. E aí, não dá para falar de África sem trazermos à baila os nossos autores que tanto contribuíram, sendo os filósofos africanos, os panafricanistas também nas diásporas, e que também fazem diálogo com o nosso materialismo histórico dialético. E partindo de um fundamento ontológico africano do ser social, que é a ancestralidade, ele diz, na África, cada ancião que morre é uma biblioteca que se queima. Ou seja, nós sabemos muito bem que por muitos e longos tempos, os colonizadores, ao apagarem as nossas escritas, porque nós temos escritas em África; ao invisibilizarem as diversas línguas, que são mais de duas mil línguas em África faladas nos seus 54 países, hoje geograficamente divididos pelos seus territórios; a intencionalidade deles era justamente invisibilizar toda essa potência e que eu não vou me ater só à cultura. Então, querendo ou não, como é que isso foi perpassado em nossa diáspora com a necropolítica do colonialismo? Foi perpassado a partir dos nossos anciões e nossas anciãs."[2]

[2] Parte da fala da professora Josiane Clímaco no painel 01.

No segundo momento, ela trouxe os nexos e relações da cultura corporal com as matrizes africanas:

> África tem de mais potência em suas tradições de práticas corporais. E vou fazendo aqui os nexos e relações com o que nós chamamos, que é o objeto de estudo da metodologia de ensino de Educação Física, que é a abordagem Crítico-Superadora, que são os elementos da cultura corporal. E quais são esses elementos? Eu trago nessa primeira fala, de forma geral, porque os nossos colegas irão discutir a partir de suas pesquisas, tanto no esporte e tanto com manifestações também específicas do basquete de rua e suas manifestações. Então, a África gente, pensando nos elementos da cultura corporal, que são eles, os jogos, as danças, as brincadeiras, as lutas, as ginásticas, eles também brincavam, eles também lutavam, e aí a gente vai configurar isso a partir da arqueologia. E essa arqueologia é que nos está dando agora, para avançar nesses estudos, a condição de dizer que em África se jogava, em África se brincava, em África tinha ginástica, porque senão, como os seus grandes regimes militares, como que eles treinavam, como que eles defendiam seus territórios, como que seus exércitos sobreviviam, como que homens e mulheres e crianças podiam configurar em sua sociedade o que nós chamamos de cultura corporal? Qual esse patrimônio sócio-histórico da humanidade? E aí a gente vem trazendo, a partir da arqueologia, justamente as considerações e as contribuições a partir das tumbas dos faraós, há mais de três mil anos antes de Cristo.[3]

Segundo a pesquisadora, foram encontrados desenhos nas tumbas dos faraós com atividades que foram identificadas como jogos, danças, lutas, ginástica, comprovando assim a existência da cultura corporal no continente africano, e que nos foi negada pelo processo de epistemicídio. A professora salienta que ao afirmar esse apagamento da cultura corporal de matrizes africanas, não está desconsiderando os avanços científicos dos clássicos da Educação Física consolidados. É importante e relevante

[3] Parte da fala da professora Josiane Clímaco no painel 01.

socialmente, mas só contam um lado da história, como afirma Climaco (2023):

> Tantas potências, como em livros do Inezil Penna Marinho, e tantos outros livros que contribuem para a história da Educação Física, a gente vai remeter que existe um apagão histórico, que se fala da pré-história, onde o homem, a ser humanizado, ele começa a ter as suas práticas a partir da necessidade, ou seja, como dizemos no materialismo histórico-dialético, a partir da necessidade do trabalho. É o trabalho que nos faz viver, é que nos faz avançar, é que nos faz transformar e que nos faz inventar e reinventar.[4]

A questão central criticada pela professora Josiane é que nessas obras, parte-se da pré-história e vai se dar um salto histórico para a Idade Antiga, e essa Idade Antiga que não se remete à África, ou então se tenta buscar um branqueamento do povo egípcio, sendo possível o afirmar a partir dos livros que referenciam esse povo.

Destarte a tese da professora Josiane Climaco se debruça em uma análise de conjuntura, desse contexto histórico das contribuições das matrizes africanas, enquanto patrimônio sócio-histórico da humanidade para a cultura corporal. A professora destaca que há uma invisibilidade que se dá a partir do processo de colonização, do embranquecimento do território egípcio, como se o o povo preto africano não tivesse nada a contribuir e que também não fosse potência. Assim, Climaco (2023) aponta quatro questões que devemos nos atentar nesse processo histórico da invisibilidade do povo negro. A primeira é sobre o conhecimento clássico:

> Na cultura corporal, a gente indica que conhecimento clássico, de acordo com Saviani, é aquilo que se perdura na humanidade. É o que se consegue perdurar nos diversos modos de produção. E aí a gente vê, simplesmente em Langlade e Langlade, que é justamente um livro clássico sobre os fundamentos e metodologias da história

[44] Parte da fala da professora Josiane Clímaco no painel 01.

> da ginástica, esse salto histórico como se a ginástica começasse na Grécia ou em Roma. Quantos aqui já não ouviram que a ginástica começa a partir de se exercitar com os corpos nus? Isso foi ensinado na nossa formação de professores de Educação Física durante muito tempo, mas ninguém falou que exércitos africanos já treinavam seus povos com bases ginásticas. Não estamos negando aqui as escolas da ginástica, é uma coisa muito diferente. Não estamos negando a contribuição da escola francesa, da escola sueca, de todas as escolas da ginástica no desenvolvimento da nossa humanidade, no ciclo de formação de professores. Sendo assim, negar a história do povo negro é negar a compreensão histórica da humanidade, e nós enquanto professores, pesquisadores, precisamos começar a implementar essa reparação histórica sobre o conhecimento da cultura corporal de matrizes africanas em nossas pesquisas e aulas. Agregar este conteúdo não quer dizer negar o que já foi construído historicamente. Precisamos preencher esta lacuna existente, colaborando para a construção histórica sólida e desenvolvente, e real.[5]

A segunda questão exposta pela professora é acerca dessa invisibilidade, resultado dos processos do colonialismo e da necropolítica. Ela explica que esses processos comungam com o racismo que inicia a partir do momento em que os filósofos gregos vão a Alexandria (no continente africano) estudam, e se apropriam do conhecimento e de sua origem também, negando-a, e formulando algo "novo" que dará origem a uma supremacia. São os colonizadores que invadiram e exploraram terras africanas, a fim de escravizar e extrair matéria-prima do continente.

Frente a isto, aponta também autores que podemos nos apropriar para nos munir de conhecimentos contra essa condição histórica de negação da cultura africana, a saber: Parks, Fanon, entre outros, e sinaliza Marx, que embora não escreva sobre o racismo, ele denuncia ações que aconteceram no modo escravista.

[5] Parte da fala da professora Josiane Climaco no painel 01.

A professora Josiane concluiu esta reflexão afirmando que o racismo faz parte da estrutura do capitalismo, auxiliando o crescimento do capital para a burguesia, e intensificando a disparidade entre ela e a classe trabalhadora.

A terceira questão exposta pela professora foi a importância da educação a partir da luta do movimento negro, que atua por representatividade e equidade da população negra na sociedade. Assim a professora Josiane ressalta:

> E essa luta do movimento negro é que nos traz, a partir daí quando a lei n. 10.639/03, que hoje tem a sua maioridade próxima de completar 20 anos no dia 9 de janeiro de 2023, que torna obrigatório o ensino da história da África e também a história afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil. Para que isso aconteça, nós precisamos que os nossos professores e professoras tenham acesso não só a essa lei, mas no campo da Educação Física, tenham acesso às práticas corporais, às questões filosóficas sobre as relações étnicos-raciais, de gênero, de raça, de classe, para que nós possamos avançar nesse estudo e contribuir para a formação de seres mais humanizados.

A professora Josiane enfatiza também que partir do golpe de 2016 a educação entrou em declínio e que em 2020 com a pandemia, estamos em um estado de subversão, aos ataques deferidos à educação brasileira. Ela ressalta o papel da Rede LEPEL em continuar os estudos e principalmente se dedicar a temas que ajudem os professores e professoras a se colocarem contra esse ataque instalado no país.

O quarto ponto destacado na apresentação da professora é sobre a concepção de racismo estrutural e como ele é instituído na formação de professores (as):

> Esse racismo (...) enquanto perspectiva estrutural que é foco, a gente tem que entender que ele é histórico, que ele é político e que ele amplia no poder. Então, é por isso que eu digo que os currículos de formação de professores nas universidades públicas, também estão

> em disputa. E principalmente na nossa área que é a Educação Física. Eles estão em disputa por quê? Porque falar, ter lá componentes curriculares? Componentes curriculares que possam promover a formação inicial na área de Educação Física, que tratem das matrizes africanas, que não sejam eletivos ou optativos, é fundamental nessa obrigatoriedade.[6]

Sendo assim, a professora Josiane finaliza sua fala tratando dos conteúdos da cultura corporal de matrizes africanas, não invisibilizando sua origem, mas, estar associada aos fundamentos ontológicos africanos, a partir dos estudos de Azoilda Loretto Trindade, que são todos esses elementos como a oralidade, a ancestralidade, a ludicidade, a energia vital, o cooperativismo. Assim, a professora ressalta que a nossa *práxis* não pode ser dissociada da teoria e da prática, compreendendo que o que nós estudamos tem que ser materializado na nossa prática.

O professor Neilton de Souza Ferreira Júnior inicia sua fala relembrando dos momentos em que teve contato com o livro do Coletivo de Autores, quando o acessou na graduação, e depois o revisitou para concursos.

Como aluno da escola pública, recupera que o contato que teve com a Educação Física foi de cunho positivista, idealista e principalmente biologista. Sendo assim, o professor focou sua exposição em desenvolver o conceito de reestabelecimento do tamanho original da cultura corporal de movimento. Em suas palavras isso quer dizer:

> É parte da minha compreensão, são parte da Educação Física e da Educação Física escolar, não sem dificuldades, como eu vou mostrar, estabelecer uma relação com a luta social e com a luta de classes, inserindo a Educação Física nesse lugar, um papel de totalidade, não partindo de uma noção vulgar da totalidade marxiana, mas de uma noção de que essa totalidade engloba também o mundo como um todo, o mundo da cultura, mas o mundo geográfico também, e os

[6] Parte da fala do professor Neilton de Souza Ferreira Júnior no painel 01.

> diferentes corpos que circulam por ali, os diferentes desejos, as diferentes formas de se expressar e as diferentes formas de vontade, de mundo, e não só de poder que se estabelecem.[7]

Então, a Educação Física também teria esse papel ainda que dentro da escola, ainda que perca um pouco da sua autonomia, para entrar num grau de heteronomia em que esse papel de reestabelecimento acaba sendo ferido por conta de outros movimentos e outros interesses, advindos do Estado, da luta de classes que o Estado burguês faz, imprime, ou das demandas do Estado burguês para a educação, como a professora Josiane apresentou.

Ferreira Junior coloca que é formado em Educação Física e tem como especificidade em seus estudos o fenômeno esportivo. A partir de uma leitura teórico-crítica do fenômeno esportivo, o professor afirma que enquanto elemento da cultura, inserido numa esfera popular, o esporte a partir do século XIX, se transforma dentro da racionalidade moderna e de modernização, um instrumento, uma técnica de produção de uma outra economia política do gesto.

Sendo assim, explica essa economia política do gesto, que incide sobre os corpos não brancos de uma maneira específica, porque ela passa a ser entendida como uma forma de modernizar o gesto dos não brancos. Isto é fazer com que esses gestos sejam substituídos, das formas tradicionais e do ecossistema em que essas práticas estavam inseridas e entrem num plano dito racional, entrem em um plano linear de desenvolvimento semelhante ou mesmo emulando o projeto de industrialização capitalista.

O professor Neilton indica que o *Coletivo de Autores* já apontava uma possibilidade de trabalhar o esporte a partir da desconstrução, desnaturalização de controle sobre o corpo biológico, e explica:

[7] Parte da fala do professor Neilton de Souza Ferreira Júnior no painel 01.

> O corpo do indivíduo era tomado como um pedaço de carne, que precisa espelhar um determinado tipo de civilização ou de condição humana, dado numa época histórica muito particular e advindo de uma classe muito particular, que é a classe burguesa, que até hoje domina o cenário brasileiro de determinação do futuro da sociedade ou daquilo que ela precisa crer, estudar, vivenciar de como deve se movimentar.[8]

Ao afirmar que a política burguesa de modernização do gesto e a economia política do gestuário executa esse processo de doutrinação, faz eliminar ou lançar para a marginalidade uma gama riquíssima de possibilidades gestuais, o autor declara:

> [...] a gente não conseguiu avançar em possibilidades de alargar o mundo que estava sendo dominado por uma concepção industrial, capitalista, de formação de classes trabalhadoras. Essas sociedades que estavam fora ainda desse processo, elas jogavam de outra maneira e pensavam a relação do antagonismo de outras formas. Isso não deixa de ser uma recuperação pedagógica que a gente pode fazer, que não é justamente retomar o passado como uma coisa perfeita, restaurada, como a gente faz com as capelas e os quadros de museu, mas é justamente repensar, a partir dessas práticas, possibilidades de estabelecimento de um outro modo de vida, ou de um outro jeito de pensar as relações sociais e mesmo as relações econômicas. Ou seja, o modo de jogar, ritualizado como ele é, e aqui eu não faço nenhum tipo de romantismo com um passado mais ancestral, ele dizia a respeito a uma outra forma, a um outro modo de produção, ou seja, ele trabalhava com a dimensão do jogo, mas integrada a uma relação que tinha subjetividades religiosas, subjetividades integradas às fases sazonais, subjetividades integradas às fases de formação, e tudo isso diz respeito a formas pré-modernas. E aqui não vai, justamente, nenhum tipo de noção pejorativa do pré-moderno, como se o moderno fosse algo mais avançado.[9]

[8] Parte da fala do professor Neilton de Souza Ferreira Júnior no painel 01.
[9] Parte da fala do professor Neilton de Souza Ferreira Júnior no painel 01.

Segundo o professor Neilton, a ideia de o moderno ser mais avançado foi herdada do processo histórico embasado nas ciências biológicas. Considerando uma compreensão histórica da realidade, o *Coletivo de Autores*, a partir dos seus fundamentos, nos dá instrumentos para combater essa concepção equivocada da Educação Física higienista e da sua funcionalidade pejorativa, no sentido que, o esporte é vida, é saúde, como se apenas o elemento esporte fosse capaz de sanar questões tão complexas na sociedade.

O professor Neilton defende que um pensamento anticolonial mais radical, e a herança do *Coletivo de Autores* é muito importante para o restabelecimento do tamanho da cultura corporal de movimento. Para o professor Neilton pensar isso na escola implica:

> Como é que a gente vai pensar uma Educação Física escolar, orientada a partir de referenciais de reestabelecimento do tamanho original da cultura corporal, dentro de uma escola, dentro do Estado, um Estado burguês, que tem o seu próprio projeto societário, e é um Estado que, do ponto de vista das leituras antirracistas, ele é em si um instrumento ou uma técnica de manutenção das hierarquias raciais. Muito embora, de maneira contraditória, ou mesmo pela sorte dialética da história, a gente consiga entender que, a partir dos últimos 20 anos, na Educação Física tem se movimentado na direção desse processo de restabelecimento, a gente precisa entender ou caracterizar qual é o grau de heteronomia que a Educação Física se encontra[10].

O professor Neilton sinaliza também temáticas de pesquisa sobre o trato com o conhecimento do esporte e da educação. São agendas importantes para os pesquisadores desenvolverem seus estudos, pois em uma sociedade capitalista, a instrução de gestos corporais vai favorecer a burguesia e não a classe trabalhadora. Apoiado em Fanon, ao escrever sobre o esporte, o professor aponta que o esporte não deveria ser uma distração para a burguesia das cidades, tampouco os estádios não deveriam ser

[10] Parte da fala do professor Neilton de Souza Ferreira Júnior no painel 01.

espaços de visitação e de consumo, mas lugares sob os quais habitam, nos quais existe uma terra ou um território arroteado pela sociedade. Desta forma explica:

> Esse território tem uma relação muito próxima com aquilo que é da nossa história de partilha dos bens e propriedades materiais, ou seja, o que é o esporte, segundo essa concepção do Fanon? O esporte são os clubes, as organizações, as instituições, os espaços políticos de deliberação, todos eles ocupados por figuras brancas, ou seja, herdeiros brancos da modernidade, contra os quais pouco se escreve, contra os quais pouco se diz, e contra os quais não se avança numa tentativa de assaltar as condições ideológicas de reprodução pelo esporte das hierarquias raciais, de gênero e de classe. Logo, ensinar um jovem a arremessar a bola com a direita e com a esquerda não diz muito acerca daquilo que ele pode saber, como Fanon diz, a todo instante, o que se passa em volta dele. Ou seja, para o Fanon, qualquer tipo de noção de educação pelo esporte ligada a uma compreensão do nosso lugar ou da posição que a gente ocupa na divisão internacional do trabalho, ela deve estar associada a um processo de sensibilização constante desse sujeito pequenininho sobre aquilo que se passa em volta dele a todo instante.[11]

Na conclusão da sua fala, o professor Neilton aponta que hoje o papel da Educação Física e do esporte ultrapassa os ditames apenas dos gestos e corpos. Na atual sociedade em que vivemos, ser violento não é uma escolha, mas é uma condição que foi apropriada a partir da realidade em que aquele ser humano vive. Por isso afirma que *o esporte instrumento, ele nos serve, mas como o Fanon fala, ele deve nos servir como um instrumento submetido aos nossos desejos e vontades de emancipação e de autodeterminação*[12].

Passa-se a fala ao professor Ruy José Braga Duarte que centraliza sua exposição no esporte, na especificidade do basquete de rua. Essa prática, segundo o professor, tem características bem

[11] Parte da fala do professor Neilton de Souza Ferreira Júnior no painel 01.
[12] Parte da fala do professor Neilton de Souza Ferreira Júnior no painel 01.

particulares ao trazer uma diversidade de elementos para debater o contexto social e o contexto étnico-racial.

O professor Ruy inicia recuperando que o basquete de rua nasceu na periferia norte-americana dos Estados Unidos no Brooklyn, no Bronx. Uma região periférica de uma cidade urbana gigantesca, hegemonicamente negra, cuja população era excluída do processo do jogo do basquete tradicional em ambientes favoráveis à sua prática. Então, eles começaram a reinventar o basquete na rua, em quadras e fora delas, formando uma nova maneira de praticar este jogo.

O professor justifica o ensino do basquete de rua a partir dos princípios curriculares do Coletivo de Autores, que embasam a construção do conhecimento de um ensino de um esporte contra a lógica burguesa. Para além disso, o afirma ainda que o basquete de rua também proporciona questionamentos.

> Outra questão que a abordagem Crítico-Superadora nos orienta é que nós devemos fazer uma reflexão pedagógica. Esta reflexão pedagógica, o *Coletivo* nos diz, olha, ela precisa ser diagnóstica, ela precisa ser judicativa, e ela precisa ser teleológica. Ela precisa ser diagnóstica porque nós precisamos constatar, ou seja, é a leitura dos dados da realidade; ela precisa ser judicativa porque ela julga a partir de uma ética; e ela é teleológica porque ela determina onde se quer chegar, o objetivo a alcançar. Observe que anteriormente, o *Coletivo* já nos sinalizava. Precisamos constatar, interpretar, compreender e explicar para ter elementos para a transformação. Utilizando essa reflexão pedagógica diagnóstica, judicativa, e teleológica, reforça este processo que nós vamos ofertar, oferecer, desenvolver junto com os estudantes para que eles possam realmente fazer uma reflexão boa, uma boa reflexão e chegar às conclusões, de como a sociedade está trazendo esses elementos, apresentando esses elementos para eles.[13]

O professor Ruy aponta que no atual modo de produção capitalista, tudo vira um produto para se vender, e isso aconteceu

[13] Parte da fala do professor Ruy José Braga Duarte no painel 01.

também com o basquete de rua. Sua versão capitalista para o capital está sendo formulada como 3x3. O professor analisa que se usa regras semelhantes ao basquete de rua, porém enquanto teórico não pode afirmar que ambos são iguais, pois eles destoam na sua essência. A essência é que o basquete de rua traz uma ligação com o movimento hip hop. Segundo o autor:

> E aqui é um grande motor reivindicatório e contestador que esta prática corporal vem desenvolvendo ao longo do tempo. É uma construção de acúmulo que a sociedade vem desenvolvendo. Deve ser tratado na sua historicidade. E aí o movimento hip-hop traz isso com os seus quatro elementos do MC, o Break, a B-Girl e o B-Boy, o DJ e o grafite. Os quatro elementos do movimento hip-hop. Então, isso eles trazem na prática do basquete de rua, onde ele é praticado dentro de um contexto inclusive musical.[14]

O basquete de rua, segundo o professor Ruy, representa este movimento, e através da sua prática faz uma alusão ao modo de produção capitalista, criticando a partir das suas músicas durantes os jogos, as *gyrias* entre os jogadores, e é uma atividade contestadora da sociedade excludente principalmente do povo da periferia e negro. Recupera sua pesquisa de mestrado e aponta:

> Busquei identificar na cidade de Salvador alguns grupos e alguns guetos relacionados ao basquete de rua. Nós vimos, para quem conhece um pouco aqui a Bahia, a cidade de Salvador, nós vimos essas práticas acontecendo exatamente na periferia, na zona periférica da cidade. Mussurunga, Piripiri, Paripe, Cajazeiras. Bairros populares, bairros com predominância do povo preto, bairros com características e das suas relações sociais degradadas, bairros onde o poder público não adentra de forma incisiva para mitigar, pelo menos mitigar, porque a ideia seria resolver a situação e colocar todos em condições dignas de vida e de convivência.[15]

[14] Parte da fala do professor Ruy José Braga Duarte no painel 01.
[15] Parte da fala do professor Ruy José Braga Duarte no painel 01.

Finalizando a sua fala o professor Ruy salientou que em sua pesquisa também encontrou a problemática da dificuldade de acesso, da burocracia pública e a falta de instrução e capitação de esportes, mostrando como o poder público falha com a juventude periférica.

Em síntese, as três falas nos contextualizam da importância de se afirmar os conteúdos de origem africana e afrobrasileira nos espaços escolares e não escolares. Também é possível identificar a dinâmica do racismo estrutural, do apagamento da cultura africana no desenvolvimento científico e cultural da sociedade, que ocasiona até hoje ações racistas. As exposições também colaboraram, para além disso, para compreendermos que o racismo, a discriminação e a desigualdade social alimentam o modo de produção capitalista, e sendo assim, enquanto esta estrutura continuar o racismo irá continuar. Como horizonte para as futuras gerações, é necessário e urgente que continuemos desenvolvendo pesquisas que nos instrumentalizem no combate à sociedade racista. Continuaremos desenvolvendo no campo da Educação Física, e reafirmando também o desenvolvimento das demais áreas da cultura.

PAINEL 2
"O trabalho pedagógico com o conhecimento clássico, os conteúdos específicos – Ginástica, Atividades Circenses e outras –"

O Trabalho Pedagógico com os Conteúdos Específicos – O grau de desenvolvimento da Ginástica

Cristina Souza Paraiso[1]
Joelma de Oliveira Albuquerque[2]
Ana Rita Lorenzini[3]

Introdução

O presente texto foi sistematizado a partir do painel 2 realizado no Seminário Nacional da Rede LEPEL "30 anos do livro Metodologia do ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras" em dezembro de 2022. Tem como objetivo explicitar o grau de desenvolvimento do conteúdo específico da ginástica na Educação Física Crítico-Superadora. Optamos pela recuperação dos parâmetros teórico-metodológicos que fundamentam a abordagem e o trabalho pedagógico que a toma como referência, pelas atividades concretas desenvolvidas no âmbito da ginástica, na rede de intercâmbio entre pesquisadores que se organizam na rede LEPEL e, de experiências com a abordagem no âmbito da política pública desenvolvida no Estado de Pernambuco.

Considera-se, para tanto, os 30 anos de estudos e pesquisas na graduação e pós-graduação; experiências nas escolas e nas redes de ensino; assim como as lutas no âmbito político em defesa da escola pública com financiamento público e consistência teórica, que

[1] Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Lattes: http://lattes.cnpq.br/6623608381306437. E-mail: cristinaparaiso@ufrb.edu.br.
[2] Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6294813727433032. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2689-5020. E-mail: joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br.
[3] Universidade de Pernambuco (UPE). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4000707480354705. E-mail: ana.lorenzini@upe.br.

proporcione uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. Esperamos que o/a leitor/a tenha nesse texto um ponto de apoio para ampliar e aprofundar sua compreensão sobre o conhecimento específico da ginástica e suas diversas formas de desenvolvê-lo.

Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da Ginástica na escola

Para iniciar a discussão sobre ginástica como fenômeno da Cultura corporal é fundamental compreendê-la a partir dos seus fundamentos teórico-metodológicos: o Materialismo Histórico-Dialético, como teoria do conhecimento, concepção de mundo e práxis; Teoria crítica da educação, que permite explicar as relações sociais que imprimem rumos ao processo formativo, em especial no âmbito escolar; a Psicologia Histórico-Cultural, que contribui para compreensão do processo de desenvolvimento humano a partir das leis sócio-históricas; a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica que defende a transmissão do conhecimento científico, produzido historicamente pela humanidade como função social da escola, na perspectiva de garantir o nosso processo de humanização e, nesse sentido, a necessidade da escola em se ocupar dos elementos culturais que devem ser apropriados e das formas mais adequadas para isso; e, mais especificamente na área da Educação Física, a Abordagem Crítico-Superadora que busca qualificar a formação humana a partir da apropriação dos fenômenos da cultura corporal.

Essa fundamentação teórica nos ajuda a entender como as atividades humanas de jogo, esporte, dança, luta, ginástica e outras são socialmente determinadas e culturalmente instituídas, sofrendo determinações de aspectos econômicos, políticos, ideológicos, históricos, dentre tantos outros e que, portanto, apreendê-las é compreender uma parte ou parcela da cultura geral desta e de outras formas de sociedade antecedentes a essa (Coletivo de Autores, 1992). Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico para o

ensino da ginástica na escola precisa ser desenvolvido a partir de uma consistente base teórica que atenda aos interesses da classe trabalhadora e do domínio do conhecimento clássico. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 34), o conhecimento apropriado a partir dessa base teórica "[...] permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento", o que potencializa o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores.

Apresentados, de uma forma geral, os fundamentos que precisamos nos apropriar para ensinar a ginástica como fenômeno da Cultura corporal, buscaremos a seguir articular essa discussão com os elementos mais específicos que caracterizam a ginástica.

Podemos identificar a exercitação como traço essencial da ginástica, como seu elemento particular, que lhe dá identidade própria. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 77), a ginástica pode ser compreendida como "[...] uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral". Esse conjunto de possibilidades, de atividades gímnicas, constituídas na relação entre o que produzimos historicamente e o que continuamos produzindo na atualidade, nos oferta ações no âmbito da sua significação cultural, da sua significação histórica, mas também que possibilitam aos estudantes dar sentido próprio a essas exercitações ginásticas.

Partindo dessa concepção, apontamos três elementos estruturantes (conteúdos) para ajudar a pensar sobre o que ensinar quando trabalhamos com a ginástica: a gênese e desenvolvimento histórico da ginástica; os fundamentos da ginástica; e as manifestações gímnicas.

Em relação à gênese e o processo histórico é fundamental reconhecermos as relações existentes entre os diferentes modos de produção e como isso reflete nas diferentes formas e objetivos que as atividades corporais assumem ao longo do tempo. Ainda, é necessário avançar no âmbito da lógica materialista dialética para

que seja possível explicar o fenômeno na sua totalidade, com suas contradições e determinações. Inclusive, no sentido de reconhecer que essa discussão histórica não pode estar pautada numa perspectiva linear, estática, fragmentada, que priorize a memorização de datas, fatos e até mesmo os ditos "heróis". Estamos partindo de outra referência que reconhece a história como matriz científica que nos permite compreender o movimento do real nas suas múltiplas determinações e, portanto, refletir sobre o processo histórico da ginástica requer situá-la no contexto mais geral da história da humanidade. Do contrário, não podemos reconhecer aquilo que a identifica, aquilo que a caracteriza.

No entanto, precisamos reconhecer uma tarefa imediata a ser enfrentada: a necessidade de reescrevermos a nossa história como ela de fato aconteceu e não como ela foi e continua sendo contada pela classe dominante. Isso significa reconhecer as contribuições históricas de todo povo africano e de todo povo indígena para a constituição da ginástica. Esse é um aspecto que precisa ser aprofundado, que precisa ser considerado como elemento clássico que compõe, assim como a cultura europeia, a nossa própria história, a nossa própria identidade. Sem isso, não conseguimos explicar a ginástica na sua totalidade. Nesse sentido, vale ressaltar que, considerando todos os elementos apresentados, o ensino da ginástica na escola precisa refletir sobre relações étnico-raciais, de classe e de gênero, na perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade, antirracista, anti-homofóbica, justa e igualitária (em direitos e condições, que potencialize nossa diversidade).

Considerando esses aspectos mais gerais e essa lógica do pensamento, o ensino dos fundamentos e das manifestações ginásticas precisa ir além da referência que os pauta como uma simples repetição mecânica de determinado movimento, sem qualquer relação com sua construção sócio-histórica. Isso não significa dizer que devemos desprezar os elementos técnicos. Isso significa dizer que precisamos reconhecê-los como uma das dimensões fundamentais para o trato do conhecimento ginástica na

escola, ou seja, não é a única, e esse conhecimento na sua totalidade precisa ser garantido na escola.

Assim, ao abordar os fundamentos, precisamos fazer esse movimento de reconhecer o saltar, o equilibrar, o girar, o suspender, o balançar (Coletivo de Autores, 1992), como atividades construídas historicamente para atender a necessidades específicas de determinados momentos. Por exemplo: transpor algum obstáculo, como o saltar. E isso, ao longo do processo de desenvolvimento histórico, do avanço do conhecimento científico, vai também se ampliando no sentido de reconhecermos os problemas que existem nessas ações e de criarmos formas técnicas mais elaboradas para resolvê-los. O que irá refletir também na construção/ressignificação de outras ou novas atividades. Portanto, existem necessidades que são atendidas a partir dessas atividades, das nossas ações corporais, e como sujeitos históricos que construímos a nossa própria história, construímos uma forma mais específica de exercitação que demos o nome de ginástica.

Pautando-nos por essa lógica e pressupostos é que buscamos articular e desenvolver as experiências concretas com a ginástica na escola e na universidade. São algumas dessas experiências que passaremos a expor a seguir com a exemplificação e reflexão teórica a partir do que foi desenvolvido em Pernambuco com a implementação dos referenciais curriculares no diálogo com a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

Articulação entre ensino, pesquisa e extensão: construindo a teoria "como" e "com" categorias do trabalho pedagógico no trato com o conhecimento da ginástica

Diante dos elementos postos acerca dos parâmetros teórico-metodológicos, que avançaram em relação a 1992 com a elaboração de teses, dissertações, monografias de especialização, trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica, mas fundamentalmente, pelo trabalho pedagógico de professores e

professoras com esse conteúdo na escola concreta, realizando uma dialética entre teoria e prática ao longo destes 30 anos.

Esta dinâmica é explicitada neste texto, por meio da experiência desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, a partir da chegada da professora Celi Taffarel no ano 2000, a qual passa a articular uma rede de intercâmbio, a REDE LEPEL de grupos de pesquisa, que está articulada em âmbito local, estadual, regional (norte e nordeste), nacional e internacional. Importante pontuar que delimitamos para efeito de exposição neste texto o período (2000-2022). No entanto, é em Pernambuco, no início dos anos de 1980, após seu mestrado na Universidade Federal de Santa Maria, sob a orientação do professor Jürgen Dieckert, e posteriormente, através do LOEDEFE (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em Educação Física & Esportes) da UFPE, que essa elaboração da ginástica pautada na abordagem Crítico-Superadora inicia sua sistematização, com articulação entre universidade, rede pública de ensino e a importante entidade científica, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

A Rede LEPEL, organizada em torno de uma pesquisa do tipo "matricial", busca responder, de forma coletiva, com unidade teórico-metodológica, às problemáticas significativas: do trabalho pedagógico; da formação de professores; da produção do conhecimento; e das políticas públicas. Esta delimitação se ampara em dois estudos que consideramos fundamentais no processo de desenvolvimento teórico da abordagem Crítico-Superadora, que são as teses de doutorado das professoras Celi Nelza Zülke Taffarel e Micheli Ortega Escobar. Articulando estudos acerca destas problemáticas, é que veio se construindo a teoria pedagógica "como" e "com" categorias da prática pedagógica, o que significa que, conforme Escobar (1997, p. 34), "Entendemos que o acesso à essência do fenômeno da prática pedagógica é possível a partir da construção das categorias desde o interior da própria prática pedagógica à luz do materialismo dialético". Igualmente importante é destacar que esta construção teórica não vem se

dando fora das determinações históricas, das contradições postas na realidade concreta, na luta de classes, e do atual grau de desenvolvimento das forças produtivas, na universidade, na escola, nos espaços educativos não formais, nas comunidades, no campo e na cidade.

Assim, o que destacamos a seguir, através de exemplos (pois seria impossível recuperar tudo o que foi desenvolvido), como é que na dinâmica das relações sociais, ao longo destes 30 anos, através de experiências articuladas de ensino, pesquisa e extensão, no movimento do real dos espaços pedagógicos que atuam professores e professoras, contribuíram para avançar coletivamente o grau de desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento da ginástica na abordagem Crítico-Superadora, tomando o conhecimento ginástica como síntese de múltiplas determinações e no contexto do modo de produção capitalista.

Parte-se da tese de Almeida (2005), que ao investigar a ginástica na escola e na formação de professores, constata que o conhecimento da ginástica na formação de professores encontra-se fragmentado, organizado por tipos de ginástica isolados em disciplinas distintas, baseado na ciência do treinamento alicerçada nas ciências biológicas, com predomínio dos aspectos técnicos e da aptidão física no seu ensino e na avaliação. Já nos currículos e programas escolares, a autora constata a existência da ginástica apenas como apêndice de modalidades esportivas ou como aquecimento e preparação física, não havendo espaços ou materiais específicos e os professores se sentem despreparados para o trato com este conhecimento na escola. Assim:

> A Ginástica é desenvolvida de forma descontextualizada, com caráter disciplinador, ou como atividade recreativa, desprovida de intencionalidade pedagógica e formativa, ou ainda, como modalidade esportiva, na qual predominam os elementos seletivos, excludentes e sexistas das modalidades esportivas. Os alunos não se identificam com as formas e conteúdos desenvolvidos pelo professor, para eles as atividades desenvolvidas são tediosas e fora de seu alcance e interesse (Almeida, 2005, p. 46-47).

Considerando essa problemática, foram desenvolvidas ações integradas de ensino, pesquisa e extensão, através das quais buscou-se, ao longo dos anos, responder através de uma *práxis* Crítico-Superadora, confrontar dialeticamente teoria e prática, e dessa dinâmica resulta um novo grau de desenvolvimento do conhecimento acerca do ensino da ginástica enquanto um conhecimento clássico da cultura corporal. Algumas destas ações foram:

a) Disciplina Ginástica Escolar no curso de Educação Física da UFBA, ministrada pela professora Celi Taffarel, e em alguns semestres, em parceria com as professoras Roseane Almeida e Micheli Escobar.

b) Projeto Ginástica: Alegria na Escola - Formação continuada com os professores da rede pública da Bahia. Este projeto articulava cursos de formação (de caráter extensionista), durante o qual as professoras Celi Taffarel, Micheli Escobar e equipe do grupo LEPEL/FACED/UFBA, junto a professores convidados (tais como Marco Bortoleto, Tereza Barragán, Reiner Hildebrandt-Stramann, entre outros) desenvolviam o conhecimento com o grupo, que tinha o desafio de ensinar a ginástica em uma unidade escolar, e como síntese, organizar uma série a ser apresentada no "Festival de Ginástica Alegria na Escola". Este projeto teve o apoio da Secretaria da Educação da Bahia, por meio da coordenadora Kelly Costa (que atuou na Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica, entre 2005 e 2011 e em seguida, foi Diretora de Educação e suas Modalidades, entre 2011 e 2015).

c) Festivais de Ginástica Alegria na Escola e outros na Rede LEPEL. Os Festivais articulam a rede e suas ações em torno da cultura corporal. Iniciaram no Centro de Educação Física e Esportes da UFBA, localizado no bairro de Ondina, como iniciativa na disciplina de Ginástica Escolar ministrada pela professora Celi Taffarel. Foi tomando proporções maiores quando os demais estados da REDE LEPEL Nordeste começaram a participar. Os festivais começaram a ocorrer na Escola Estadual Edgard Santos, bairro do Garcia, e constava com a presença de comitivas do campo e da cidade do estado da Bahia e de estados como Paraíba

(LEPEL/PB), Pernambuco (LEPEL/UFRPE) e Alagoas (LEPEL/UFAL). A experiência foi muito significativa e a Universidade Federal Rural de Pernambuco através do grupo LEPEL/PE, passou a organizar festivais integrados aos "Seminários de Cultura Corporal", assim como o grupo LEPEL/PB organizou seminários articulados com os festivais. Outras iniciativas locais foram desenvolvidas pelos grupos LEPEL do Pará e de Alagoas, além de iniciativas de professores formados pela Rede LEPEL em suas escolas, como é o caso do prof. Willian Lordelo, no Colégio Estadual Luciano Passos, entre tantos outros.

d) Projeto Vizinhanças: Ginástica com as mulheres do bairro do Calabar. Ocorria sob a coordenação da professora Celi Taffarel, também era uma ação articulada que tematizava a ginástica na comunidade. As mulheres do Calabar participaram dos Festivais de Ginástica realizados em Salvador.

e) Toda esta experiência de formação inicial e continuada resultou na organização do Curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, organizado pelo Grupo LEPEL/UFBA e apoio dos demais grupos da Rede, que foi prioritariamente ofertado para os professores das redes públicas de ensino e formou três turmas: 2006, 2008 e 2011. Neste curso foram desenvolvidas Monografias sobre a Ginástica e os estudantes também participaram dos cursos de extensão com os professores convidados e dos festivais de ginástica.

f) A participação de membros da *Rede* em Seminários Nacionais e Internacionais, em curso de formação e eventos específicos. Sobre os Seminários internacionais, destacamos aqueles resultantes da parceria entre a UFBA e a Universidade Técnica de Braunschweig na Alemanha, através da qual houve um projeto financiado pelo DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico) para reestruturação curricular do Curso de Educação Física da UFBA com a Assessoria do professor Reiner Hildebrandt-Stramann. Foram anos muito ricos, de debates e diálogos científicos, no Brasil e na Europa. Na Europa, também na Alemanha, foi possível conhecer, junto ao professor Jürgen Dieckert, da Universidade de Oldenburg, a perspectiva de

Esporte para todos, visitando um parque idealizado por ele, assim como, a proposta de Jahn para a ginástica alemã, visitando um Turnen. Quanto aos cursos, podemos destacar nossa participação em um curso no departamento de Artes da Universidade Federal de Alagoas, com o professor Iramar Rodrigues do Instituto Jaques-Dalcroze (Genebra, na Suíça), no ano de 2011, acerca da Rítmica Dalcroze. Teve a participação de alguns professores da Rede LEPEL e possibilitou a incorporação deste conhecimento clássico à elaboração acerca da ginástica à abordagem Crítico-Superadora. Quanto ao evento específico, a rede LEPEL vem participando sistematicamente dos Fóruns Internacionais de Ginástica Para Todos, organizados pela Unicamp em parceria com o SESC na cidade de Campinas. O evento, que ocorre a cada dois anos, congrega diversos grupos de pesquisa, grupos de ginástica para todos, professores da educação básica e do ensino superior, debatendo e aprofundando temas relativos ao ensino da ginástica na perspectiva da GPT, o que tem sido muito enriquecedor para o desenvolvimento da *práxis* da ginástica na abordagem Crítico-Superadora.

g) Ações em torno da Educação do Campo: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), com ampliação da escolarização de 5ª a 8ª séries; Licenciatura em Educação do Campo; Encontros do MST (dos Sem-Terrinha; de educadores e educadoras); Atividades Curriculares em Comunidade; e Programa Escola da Terra. Este último em especial, nos possibilitou uma formação não apenas aos professores do Campo, mas também aos integrantes da Rede LEPEL um aprofundamento nos estudos acerca da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Ministraram aulas na Escola da Terra professores como Lígia Márcia Martins, Newton Duarte, Ana Carolina Galvão, Gisele Modé, Dermeval Saviani. O contato direto com estes professores nos possibilitou um salto qualitativo coletivo acerca da apropriação teórica que fundamenta a abordagem Crítico-Superadora. Teses como as de Carolina Gama e Flávio Melo são exemplos que expressam esse movimento.

h) Elaboração de referenciais curriculares no Pará, Paraíba, Bahia, em Arapiraca, Pernambuco e outros, foram articulados aos processos de formação continuada de professores que coletivamente produziram estes referenciais. Sem dúvida, esses processos de elaboração possibilitaram um importante acúmulo teórico no âmbito da abordagem Crítico-Superadora.

i) Livros didáticos públicos de Educação Física. Em João Pessoa (PB), o livro, voltado ao Ensino Fundamental, elaborado junto ao LEPEL/PB, publicado em 2012, conta com uma unidade de Ginástica, assim como o livro didático do Estado do Paraná (2006), para o Ensino Médio. Essa sistematização de livros didáticos públicos com base na abordagem Crítico-Superadora foi possível, dentre outras coisas, dada a articulação com as formações continuadas e elaboração de referenciais curriculares, e se constituiu em uma ação inédita no Brasil.

j) Elaboração de Pesquisas articuladas em rede, como EPISTEF (Epistemologia da Educação Física), relacionada à problemática significativa da produção do conhecimento, coordenada pelos professores Silvio Sánchez Gamboa (Unicamp), Márcia Chaves-Gamboa (UFAL) e Celi Taffarel (UFBA); e DIESPORTE (Diagnóstico Nacional do Esporte), em parceria com o Ministério do Esporte, coordenada pela professora Celi Taffarel (UFBA) e Ailton Oliveira (UFS), relacionada à problemática significativa da Política Pública, possibilitaram a apropriação e discussão coletivas acerca de outros aspectos e determinações do conhecimento da ginástica.

k) Teses e dissertações foram produzidas pela Rede LEPEL. Aqui podemos citar as teses de: Roseane Soares Almeida (FACED/UFBA, 2005) - "A ginástica na escola e na formação de professores"; Ana Rita Lorenzini (FACED/UFBA, 2013) - "Conteúdo e método da Educação Física escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica"; Cristina Souza Paraíso (FACED/UFBA, 2015) - "O trato com o conhecimento da ginástica na escola: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física"; David Romão Teixeira (FACED/UFBA, 2018) - "Educação Física na

Pré-escola: contribuição Crítico-Superadora"; As dissertações de: Marilene Cesário (UFPE, 2001) - "A organização do conhecimento da ginástica no currículo de formação inicial do profissional de Educação Física: realidade e possibilidades"; Cristina Souza Paraíso (UFSC, 2010) - "O trato com o conhecimento da Ginástica: um estudo sobre possibilidades de superação"; Alexandre Francisco Lordêllo (FACED/UFBA, 2014) - "O Trato com o conhecimento contemporâneo no currículo da licenciatura em Educação Física da UFBA: o Parkour e sua contribuição ao debate no Eixo dos Conteúdos Específicos"; Monografias de Especialização, entre outras, destacamos a de Alexandre Henrique Silva Bezerra (FACED/UFBA 2008) - "Mutirões e círculos populares para o desenvolvimento do esporte e lazer no campo e na cidade — Ginástica: Alegria na Escola e Formação continuada de Militantes Culturais".

Estes foram alguns dos exemplos de ações, que desenvolvidas ao longo dos últimos 30 anos, possibilitaram um adensamento da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, em especial, do conhecimento acerca do ensino da ginástica que estava posto em 1992 na obra de referência, produzida pelo Coletivo de Autores. Assim,

> Na perspectiva da reconstrução da Didática esses trabalhos são de indiscutível importância, contudo, é-nos indispensável observá-los, no íntimo dos seus fundamentos, como forma de evitar que se considerem elucidados certos fenômenos pela aplicação, apenas, de categorias, teoricamente ou abstratamente compreendidas, do materialismo dialético. **Entendemos que o acesso à essência do fenômeno da prática pedagógica é possível a partir da construção das categorias desde o interior da própria prática pedagógica à luz do materialismo dialético** (Escobar, 1997, p. 34, grifos nossos).

Assim o é com a Ginástica. Essa referência fundamenta ações concretas nas redes, o que explicitaremos a seguir através de um exemplo dos mais desenvolvidos no país, a saber no estado de Pernambuco.

Política Educacional de Pernambuco com os professores de Educação Física: a ginástica nos documentos curriculares

Os documentos curriculares objetivaram qualificar o conhecimento e as intervenções via prática curricular. Nesta, cada docente atua no coletivo da escola básica com seu trabalho pedagógico, tanto no projeto político-pedagógico como na regência de aulas, necessita compreender com estudos, leituras e intervenções, os processos de planejamento, intervenção e avaliação da Educação Física Crítico-Superadora (EFCS).

A base teórica para discutir dados empíricos da ginástica, junto aos professores de Educação Física em processos de formação continuada em serviço tomou como referências Taffarel (1993), Escobar (1997), Coletivo de Autores (1992-2012), Lorenzini (2013), dentre outras, que explicitam um alinhamento teórico crítico, orientado por teorias do conhecimento, educacional e pedagógica, as quais orientam a EFCS nas suas explicações científicas sobre a função social na escola, seu conteúdo específico, método pedagógico, tempo e espaço de escolarização, avaliação. E, foi nos governos de Miguel Arraes e de Eduardo Campos que a política pública para a educação básica foi elaborada no diálogo com educadores, estabelecendo nexos e relações com outros documentos produzidos no Estado e, assim, emergiu o conhecimento da EFCS em Pernambuco.

Isto posto, elencamos os documentos curriculares e, neles, os fundamentos orientadores do objeto singular – o desenvolvimento da Ginástica na cultura corporal, desde o ano de 1989.

> Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública (Pernambuco, 1989), Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: Educação Física (Pernambuco, 1992), Política de Ensino e Escolarização Básica (Pernambuco, 1998), Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco - Educação Física (Pernambuco, 2006), Orientações teórico-metodológicas – Educação Física – Ensino

> Fundamental e Ensino Médio (Pernambuco, 2010) [...] (Pernambuco, 2013, p.15-16).

Estes documentos curriculares em seu conjunto possuem como um dos fundamentos, os ciclos de formação continuada dos professores de Educação Física, como referência no pensamento dos docentes, materializados com reuniões, seminários, oficinas, promovidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Considerando que os ciclos de escolarização podem existir ao mesmo tempo (Coletivo de Autores, 1992-2012), a formação continuada em Pernambuco envolveu diferentes professores e foi organizada num processo cíclico, explicitado a seguir.

O 1º ciclo da formação continuada em serviço tratou da contextualização, do conhecimento e sistematização de dados do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física. Foram elencadas as problemáticas significativas com a cultura corporal, a partir da identificação, classificação e associação dos dados da realidade, via discussões, vivências, experimentações e ressignificação do conhecimento, com a finalidade de situá-los quanto a natureza e especificidade do objeto de estudo. Possibilidades emergiram com a regência de oficinas pedagógicas pelos formadores, planejadas para o conhecimento de cada conteúdo em sua gênese, seu desenvolvimento e atualidades, estabelecendo relações e nexos com a função social da escola e o modo de produção da existência.

No 2º ciclo houve a confrontação de proposições teórico-metodológicas tradicionais e críticas, oriundas da caracterização das aulas regidas pelos próprios professores da rede (a realidade), relacionando-as ao projeto político-pedagógico das suas escolas, com seus planos e programas de ensino, num processo de ação-reflexão-novas ações com os docentes.

O 3º ciclo promoveu a organização e reorganização de conhecimentos teórico-metodológicos direcionados à intervenção do professor de Educação Física, instrumentalizando-os para produção de textos didáticos, relatos de experiência e programas

de ensino, relacionando o conhecimento específico da EFCS com a saúde, o lazer, o trabalho, dentre outros.

O 4º ciclo culminou com a síntese do conhecimento, o qual foi materializado com a produção dos documentos curriculares com os professores da rede estadual de Pernambuco, estruturado com diretrizes para a formação de estudantes da educação básica, na política pública pernambucana, potencializando contradições via superação por incorporação.

Ratificamos que o processo cíclico de formação continuada dos professores possui a lógica da contextualização do conhecimento, do confronto de saberes, da organização e reorganização e da síntese avaliativa, materializada na forma de documentos curriculares.

Por sua vez, o desenvolvimento da Ginástica nos documentos curriculares deu-se com o documento denominado 'Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública' (Pernambuco, 1989), o qual passou a constituir o 3º capítulo da obra denominada 'Metodologia do Ensino de Educação Física', editada em 1992, expondo sobre a organização do conhecimento da EFCS, nos ciclos de escolarização, em torno dos temas da cultura corporal. A ginástica foi sistematizada em ciclos de escolarização, sendo o conteúdo com o qual foi apresentado o método pedagógico da tematização na cultura corporal.

Diante dos limites deste texto passamos para 'As Orientações Teórico-Metodológicas' (Pernambuco, 2010), trabalho assessorado pelo Grupo ETHNÓS (Grupo de Estudos em Educação Física e Esporte, da Universidade de Pernambuco), oriundo do processo da formação continuada dos professores de Educação Física, num trabalho de reflexão crítica sobre suas práticas, partindo das suas experiências (dados empíricos), para elencar a produção do conhecimento. Pernambuco (2010) apresenta os princípios para sua elaboração, a concepção de EFCS, as características e objetivos, os conhecimentos (jogo, ginástica, dança, esporte, luta, aberto a outros), a organização de unidades didáticas, avaliação, referências. Amplia a explicação sobre a aprendizagem

explicitando que esta é mais frutífera quando tem lugar em ciclos não concluídos do desenvolvimento do estudante, decidindo quando arrasta o desenvolvimento e lhes abre caminho. Isto, "tem obtido interessantes resultados no problema da formação das necessidades do conhecimento nos alunos" (Danilov, 1978, p. 26).

O desenvolvimento de conceitos foi explicado numa forma espiralada, onde as referências do pensamento do estudante vão se ampliando desde a constatação, passando pela interpretação, compreensão, indo até a explicação dos conteúdos e da realidade social contraditória, complexa, atendendo a necessidade de formação do conhecimento. Para tanto, Pernambuco (2010) também explica a aula em tempo ampliado, no formato de oficina, seminário, festival, conceituando-os.

Neste documento, a ginástica é um tema da cultura corporal, conhecimento histórico que possui uma gênese, desenvolvimento, atualidades, um conteúdo específico motivado pela exercitação em aulas, oficinas, seminários, festivais, onde a participação do estudante é corporal, verbal, escrita. Para o trato com o conteúdo específico, elenca critérios avaliativo-lógicos, para formação de conceitos pelos estudantes, tais como: a formação de representações, de generalizações e das regularidades teóricas, explicitados na citação a seguir.

> Para Davydov (1982), a representação refere-se a um objeto no estado concreto, observável pela visão na forma de imagem. A representação se conserva como a forma sensorial, percebida, da imagem do objeto sendo uma forma de conhecimento que permite ver os objetos, os dados afins, coincidentes, descartando o que é necessário. [...] O termo generalização vem sendo utilizado para designar os múltiplos aspectos do processo assimilativo e gradual do conhecimento pelos escolares, sendo a via principal da formação de conceitos. Diz Davydov(1982) que Vygotsky, distinguiu três tipos de generalizações: - sincréticas quando não há confrontos, relações, associações suficientes em virtude da impressão causal do aluno; - complexas quando o aluno associa objetos conforme sua experiência sensorial direta seguindo conexões de fatos, de dados

> da realidade, organizando representações, imaginações, iniciando os primeiros passos da generalização mediante noções espontâneas, definições que antecedem os conceitos; - conceitos científicos quando o aluno evidencia o estabelecimento de dependências entre conceitos formando sistemas; quando o aluno revela a consciência sobre a própria atividade mental; quando adquire uma relação especial com o objeto estudado. [...] Davydov (1982) reporta-se aos estudos de Rubienstein. Este diz que a atividade do pensamento é um processo de análise e síntese, de abstração e generalização, das quais resultam as regularidades destes processos e das suas interlocuções mútuas referentes às leis intrínsecas do pensamento (Pernambuco, 2010, p. 18-19).

Com os critérios supracitados foi sendo construída a orientação para tratar a ginástica, e demais conteúdos clássicos da Educação Física, em unidades didáticas, em todos os anos do ensino fundamental e do ensino médio. De forma espiralada foram sendo sistematizados os fundamentos e bases da ginástica, suas formas e modalidades, seus conceitos, sua historicidade, produção de sequências gímnicas e, os nexos e relações com a saúde, o lazer, o trabalho, demarcadores sociais, dentre outros.

Por sua vez, o documento curricular intitulado 'Parâmetros Curriculares de Pernambuco para Educação Física' (Pernambuco, 2013), incorporou o documento de 2010, intensificando reflexões sobre Direitos Humanos, mais especificamente o direito à aprendizagem. Este foi ressignificado para explicitar que o estudante necessita vivenciar, experimentar, apropriar-se e desenvolver as ações, operações, motivos, valores, pensamentos, refletindo e estabelecendo relações com o mundo, com a política, com a economia, entre outros. O documento possui uma autoexplicação contextualizada, fundamentos e organização dos conteúdos em ciclos de escolarização.

O documento curricular (Pernambuco, 2013) visa promover a formação humana ao considerar o estudante um ser social e histórico, com o desafio de propor uma educação para a classe trabalhadora, 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.

Neste documento, a ginástica na forma de atividade gímnica, foi sistematizada com seus fundamentos técnicos, histórico-sociais e axiológicos, num processo metodológico de contextualização do conhecimento, confronto de saberes, organização e reorganização do conteúdo específico e sínteses avaliativas, visando a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, acerca da cultura corporal.

Em síntese, a experiência com a formação continuada em serviço com os professores de Educação Física e, nela o desenvolvimento da ginástica, expressa uma forma de luta mediata da classe trabalhadora, em prol da sistematização dos conteúdos da cultura corporal. A materialização dos documentos curriculares gerou possibilidades de conhecimento da realidade, das contradições e das pedagogias que habitam o chão das escolas, visando incorporações por superação.

Referências

ALMEIDA, Roseane Soares. **A ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2005.

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

DANILOV, Mikhail Alexandrovich; SKATKIN, Minnesota. **Didáctica de la escola média**. República de Cuba: Pueblo y Educación, 1978.

DAVYDOV, Vasili Vasiliévitch. **Tipos de generalización em La enseñanza.** Havana: Editoral Pueblo y Educacion, 1982.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática:** construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da Educação Física escolar**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico superadora no trato com a ginástica. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

PARAISO, Cristina Souza. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola:** contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. 2015. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Orientações teóricas- metodológicas -** Educação Física – ensino fundamental e ensino médio. Recife: SEDE-PE, 2010.

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares de Pernambuco:** Educação Física. Recife: SEDE-PE, 2013.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Contribuição ao debate do currículo em Educação Física:** uma proposta para a escola pública. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife: SE-PE, 1989.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **A formação do profissional de Educação Física:** o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura da Unicamp. 1993. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

Relatoria do Painel 2 – O trabalho pedagógico com o conhecimento clássico, os conteúdos específicos – ginástica, atividades circenses e outras

Flaviana Alves Toledo[1]

Convidadas: Ana Rita Lorenzini (UPE), Cristina Souza Paraíso (UFRB) e Joelma de Oliveira Albuquerque (UFAL/Arapiraca)

Mediação: Petry Lordelo (IFBA)

Após a saudação inicial, apresentação da ementa do painel e leitura do currículo dos convidados, o mediador da mesa, professor Petry destaca a conjuntura de avanço da extrema direita, ao mesmo tempo em que as esperanças se encontram renovadas para o próximo período para continuar lutando e resistindo em favor da classe trabalhadora.

A Profa. Cristina abre sua fala saudando à todos e parabenizando o grupo pela atividade, destacando seu caráter histórico, sua relevância e referência para todo o país, que representa mais de 30 anos de luta pela formação humana com base na cultura corporal e de superação dessas relações de produção desumanizadoras no capitalismo. A professora afirma que falar em ginástica na abordagem Crítico-Superadora é falar de resistência e luta contra a sociedade capitalista, e em seguida faz a apresentação da lógica da apresentação construída por elas:

1º momento: Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da Ginástica (Profa. Cristina).

2º momento: Ginástica como conteúdo da cultura corporal: ensino, pesquisa e extensão (Profa. Joelma).

[1] Professora de Educação Física do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - Campus Barbacena.

3º momento: A ginástica no currículo escolar: possibilidades crítico-superadoras (Profa. Ana Rita).

Afirma que os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem Crítico-Superadora que tem a cultura corporal como objeto precisam ser considerados ao discutir a ginástica nessa abordagem, citando o Materialismo histórico-dialético como referência fundamental para compreensão da realidade objetiva, em articulação com uma teoria educacional crítica, a teoria psicológica histórico-cultural e a teoria pedagógica histórico-crítica. A professora destaca que essa fundamentação teórica permite-nos compreender que as atividades humanas e, dentre elas, as atividades da cultura corporal, são socialmente determinadas por aspectos econômicos, políticos, ideológicos e históricos, e que o trabalho pedagógico intencional, sistematizado, a partir do conhecimento clássico da cultura corporal, a partir dessa fundamentação, nos possibilita a compreensão da realidade na sua totalidade e no desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores.

A professora Cristina aponta a exercitação como traço essencial da ginástica e a necessidade de se pensar o ensino do conteúdo Ginástica a partir de seus elementos estruturantes, a saber: 1) gênese e desenvolvimento histórico da ginástica. 2) fundamentos. 3) manifestações gímnicas, pensando a história como matriz científica, que permite compreender o movimento do real nas suas múltiplas determinações, e o sujeito se compreender como ser histórico. Destaca a necessidade de avançarmos na incorporação das contribuições históricas de civilizações africanas e indígenas para a compreensão da ginástica na sua totalidade.

Ressalta que o ensino dos fundamentos deve ser realizado a partir da construção social e histórica dos movimentos e não limitada à sua repetição mecânica. Destaca que a crítica de que a abordagem Crítico-Superadora não considera os aspectos técnicos das manifestações da cultura corporal é infundada, mas que essa é uma das dimensões a ser desenvolvida e não a única quando se

pretende desenvolver a ginástica nas suas máximas possibilidades.

Considerando as condições concretas em que se desenvolve o ensino na atualidade, a professora Cristina afirma que pensar o ensino da ginástica a partir da abordagem Crítico-Superadora possibilita trazer elementos que ajudem a compreender a realidade e atuar de forma consciente na sua transformação.

A professora Joelma abordou a articulação entre o ensino, pesquisa e a extensão na construção do conhecimento acerca do trato com o conhecimento com a ginástica, destacando que essa produção se deu por uma rede de pesquisadores (LEPEL) articulados com uma unidade metodológica, desenvolvendo atividades concretas, nas condições concretas nos diversos espaços de atuação, tendo ainda o desenvolvimento de estudos acerca das problemáticas significativas do trabalho pedagógico, formação de professores, produção do conhecimento e políticas públicas.

Passa à exposição das ações integradas em rede desenvolvidas pelo Grupo LEPEL a partir do ano 2000, tomando a particularidade da UFBA como pólo irradiador da rede, a partir da chegada da Professora Celi Taffarel àquela instituição: 1) disciplina Ginástica na Graduação; 2) Projeto Ginástica Alegria na Escola – formação continuada com os professores da rede pública da Bahia; 3) Festivais de ginástica; 4) Curso de especialização que gerou produções monográficas sobre a ginástica; 4) Projetos de extensão envolvendo a comunidade; 5) Pronera, Licenciatura em Educação do campo, e encontros MST; 6) Elaboração de referenciais curriculares de diversos estados; 7) Livros didáticos; 8) Pesquisas articuladas em redes EPISTEF, DIESPORTE entre outras; 9) produção de teses e dissertações.

Demonstra como a articulação ensino, pesquisa e extensão fez acumular elementos teóricos riquíssimos para fazer avançar não apenas o trato com o conhecimento da ginástica, mas a abordagem Crítico-Superadora. Apresenta uma produção vastíssima, através de registros históricos e ilustrativos das ações, que demonstra o esforço coletivo em fazer avançar o conhecimento

sobre a ginástica como manifestação particular da cultura corporal, sobre o trato com o conhecimento, formação de professores, avanço na produção do conhecimento e na elaboração de políticas públicas.

Destaca que abordagem Crítico-Superadora está em movimento, em desenvolvimento e a cada nova experiência se enriquece, acumulando e avançando coletivamente como ponto de apoio para professores de Educação Física desenvolverem a formação da classe trabalhadora com vistas a superação da sociedade capitalista.

A professora Ana Rita compartilhou a experiência de inserção da ginástica nos documentos curriculares de Pernambuco, a partir do convênio firmado entre a a UPE e a Secretaria de Educação do Estado, para rever as questões curriculares enquanto política educacional. Após discutir os princípios orientadores (concepção de formação humana, currículo na escola, dinâmica curricular e realidade dos estudantes) da política educacional de Pernambuco, expôs o levantamento realizado das produções de Educação Física a partir do Governo Arraes, através do qual identificou que existe uma perenidade no objeto da Educação, desde a publicação "Contribuição ao debate do currículo em Educação Física: uma proposta para a escola pública", organizado pela professora Micheli Ortega Escobar (documento que foi publicado na íntegra no Coletivo de Autores (1992)), que já apresentava uma sistematização do ensino da ginástica, a partir dos princípios curriculares e regidos por uma lógica dialética.

A professora Ana Rita explica que além do levantamento da produção, foram realizados ciclos de formação continuada em serviço com os professores durante dois anos, seguindo a seguinte lógica:

1º ciclo: Conhecimento e sistematização de dados do trabalho pedagógico;

2º ciclo: Confronto de proposições teórico-metodológicas tradicionais e críticas;

3º ciclo: Ampliação dos conhecimentos teórico-metodológicos direcionados à intervenção;

4º ciclo: Aprofundamento do conhecimento com a produção dos documentos curriculares;

A organização seguiu a mesma lógica de construção espiralada do conhecimento, a partir de sucessivas aproximações ao objeto e seguindo os momentos articulados do método pedagógico proposto pelo professor Dermeval Saviani. A professora aponta que essa sistemática de trabalho deu origem à proposta curricular de 2010, sendo a mesma revista em 2013.

A professora passa em seguida à exposição da forma como o conteúdo ginástica aparece no documento curricular, a partir da organização em ciclos de escolarização, em que o professor deve estar em permanente debate a partir de questões como: a quem ensinar ginástica? Para que ensinar ginástica? Em que condições? O que ensinar? Como? Estas questões colaboram para a elaboração de seu trabalho pedagógico levando em conta o ensino a partir de conteúdos científicos e expectativas de aprendizagem em torno do desenvolvimento teórico dos estudantes ao longo do processo de escolarização. Desse modo, a professora Ana Rita apresenta a forma como a ginástica aparece em cada um dos ciclos de escolarização [1º ciclo: formação de representações; 2º ciclo: início da formação de generalizações; 3º ciclo: formação de generalizações; 4º ciclo: início da formação de regularidades]. Assim, demonstra a organização de uma proposta pedagógica concreta em que o ensino é pensado e organizado a partir da lógica dialética e da incorporação de referências no pensamento que possibilitam constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade em suas múltiplas determinações a partir do conteúdo da ginástica, tendo como potência a apropriação da cultura historicamente e coletivamente produzida e elevação do pensamento teórico dos estudantes para que eles possam explicar mais e melhor a ginástica.

No momento do debate foi realizada a seguinte questão: como superar por incorporação na escola, propostas de ensino da

ginástica unilateral, biologicista que contribui para o ensino baseado em competências e habilidades para atender aos interesses do modo de produção capitalista/neoliberalismo? Quais as contribuições da Abordagem Crítico-Superadora e dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Critica para avançar?

A profa. Cristina destaca que sendo a dimensão biológica parte constitutiva do sujeito, trabalhemos essa dimensão que está colocada e assim cumpre-se determinações dos documentos oficiais, mas incorporemos as demais dimensões sócio-históricas-culturais que permitem compreender a realidade como totalidade.

A profa. Joelma concorda e acrescenta que foi realizada uma discussão muito interessante sobre a biomecânica sob uma perspectiva crítica no trabalho de dissertação desenvolvido pelo Professor Eliabe Figueredo de Oliveira.

Profa. Ana Rita destaca que é preciso estudar mais e melhor sobre os conteúdos específicos da Educação Física e que a dimensão de vivência e experimentação de uma prática corporal não garante a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento sobre o conteúdo trabalhado.

PAINEL 3
"Produção do conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer"

Relatoria do Painel 3 – Produção do conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer

Pedro Henrique Ferreira de Melo[2]

Convidados/as: Kátia Oliver de Sá (UCSal), Ivson Conceição Silva (UNIMAN) e Silvio Ancisar Sánchez Gamboa (Unicamp/UFAL) [*in memoriam*]

Mediação: Petra Schnneider Lima dos Santos

Na noite do dia 15/12/2022, uma quinta-feira, demos início das 19h00 às 21h00 ao Painel 3 – Produção do Conhecimento que teve como ementa: principais orientações teórico-metodológicas, de base marxista (o Método), para a produção do conhecimento na formação inicial e continuada dos professores/as e pesquisadores/as e, os resultados de pesquisas realizadas sobre a produção do conhecimento na área de Educação Física esporte no nordeste do Brasil e, a pesquisa elaborada para a continuidade dos estudos no norte do Brasil.

Os convidados foram Kátia Oliver de Sá (UCSal), Ivson Conceição Silva (UNIMAN) e Silvio Ancisar Sánchez Gamboa (Unicamp/UFAL) [*in memoriam*]. A mediação ficou por conta da doutoranda Petra Schnneider Lima dos Santos (UFAL/UFBA), enquanto que a relatoria/apoio esteve sob a responsabilidade da Professora Joelma de Oliveira Albuquerque (UFAL/Arapiraca) e do Professor Pedro Henrique Ferreira de Melo (PPGEFOP/UFAL).

[2] Professor de Educação Física do município de Major Izidoro – AL, da rede básica de Educação do Estado de Alagoas na cidade de Arapiraca – AL, e mestrando do Programa Pós-Graduação em Ensino e Formação de Professores da UFAL/Campus Arapiraca.

A exposição iniciou-se com alguns registros de vídeos sobre as atividades da cultura corporal no IFBahiano – Campus Catu com natação; ginga e ataque na Capoeira; fundamento do rolar para frente, sendo feito em dupla na Ginástica; fundamento do levantamento/passe em dupla no Voleibol; atividade de iniciação tênis; giros com bambolê na perna; dança de *tik-tok*.

Em seguida, a profa. Celi Taffarel abriu o painel sobre Produção do Conhecimento e posteriormente saudou e convidou os professores: Kátia Oliver de Sá (UCSal), Ivson Conceição Silva (UNIMAN) e homenageou Silvio Ancisar Sánchez Gamboa (Unicamp/UFAL) [*in memoriam*] com relato sobre sua biografia e trajetória acadêmica que veio a falecer no dia 22/11/2022.

A profa. Celi Taffarel convidou a compor a mesa, a professora Kátia Oliver de Sá (UCSal), que é graduada em Educação Física pela Universidade Católica, mestre e doutora em Educação pela UFBA, e pós-doutora em História e Filosofia em Educação na Unicamp sob orientação de Silvio Ancisar Sánchez Gamboa e apresentou o vasto currículo da palestrante.

Com a fala, a professora Kátia Oliver de Sá saudou, agradeceu e homenageou a Celi Taffarel e Silvio Ancisar Sánchez Gamboa [*in memoriam*], enalteceu os 30 anos da abordagem pedagógica da Educação Física Crítico-Superadora, assim como ressaltou o Balanço da Produção do Conhecimento na Educação Física por meio da Epistemologia.

A professora Kátia Oliver de Sá apresenta o debate acerca da Produção do Conhecimento articulando as dimensões do lógico e do histórico na relação dialética da análise epistemológica. No decorrer de sua argumentação, a professora trata a questão ressaltando que todo processo de produção do conhecimento por meio do método marxista, pressupõe como ponto de partida (por meio da lógica indutiva) a apreensão do real imediato, isto é, pela representação inicial do todo, sendo este convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração, o que resulta numa apreensão de tipo superior pelo caminho desenvolvido pelo concreto pensado.

A professora explica que neste processo, há uma relação entre sujeito investigador e objeto investigado, e que para entendermos esta relação, é importante compreendermos que em qualquer que seja o nível de estruturação e coerência interna, o processo de produção do conhecimento inclui conteúdos filosóficos, lógicos, teóricos, metodológicos e técnicos, que implicam maneiras de agir e de omitir por parte de quem produz determinado conhecimento.

Deste modo, a professora aponta que a análise epistemológica é desenvolvida no método de natureza quantitativa e qualitativa, em um movimento dialético intrínseco e relacional do lógico com o histórico. Assim, a análise quantitativa é caracterizada pela distribuição do conjunto da produção elaborada historicamente (por pesquisadores, Instituições de Ensino Superior, estado, região, Programa de Pós-Graduação, ano de depósito, área de conhecimento, área de formação dos(as) pesquisadores(as)). Na análise qualitativa são abordadas as áreas temáticas, tipos de pesquisa, problema, hipótese, objetivo, método, técnicas e procedimentos de tratamento de dados e informações, abordagens teóricas adotadas e elementos categoriais gnosiológicos e ontológicos, que alicerçam a base epistemológica da produção do conhecimento.

O processo de análise epistemológica da produção do conhecimento, explica a professora Kátia, supõe o domínio da prática científica e/ou da produção da obra científica, que é elaborada como um todo lógico, que articula diversos fatores que fornecem unidade/totalidade para atender ao processo de investigação. Nota-se que o processo de investigação se produz nas condições histórico-sociais que a determinam e caracterizam, como processo único para promover a produção do conhecimento humano.

Nesta lógica, a professora Kátia Sá argumenta que as categorias centrais que desenvolvem o processo de análise da produção do conhecimento referem-se à relação entre a concepção da lógica e do histórico. Com isso, defende a unidade de análise, que articula o lógico e o histórico na produção do conhecimento, enquanto elementos constitutivos da investigação, que resulta da identificação das concepções ou abordagens, ou maneiras de pesquisar e produzir

conhecimento pelo(a) pesquisador(a). Na medida que em que esta unidade se expande na comunidade científica, se pode realizar o balanço da produção do conhecimento, que gera proposições que desenvolvem uma determinada área de conhecimento.

No entanto, a professora explica que todo processo de produção do conhecimento é uma forma de estrutura de pensamento, qualquer que seja o nível de estruturação e coerência interna, que é desenvolvida entre unidade do lógico e do histórico, que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, teóricos, metodológicos e técnicos, que implicam maneiras de agir e omitir elementos de um objeto. Pela análise da produção do conhecimento produzido em uma determinada área é possível identificar o processo de cognição aplicado na estruturação do caminho metodológico pelo(a) pesquisador(a), porque há rastros de fundamentos lógicos que expõem a maneira de como o objeto se articula com o histórico.

Assim, a professora Kátia destaca que a noção de estruturação da investigação e de lógica reconstituída tratada no processo de análise se relaciona basicamente com a noção de totalidade concreta, entendida como quadro geral que organiza os dados e lhes dá objetividade pela análise. A totalidade já está implícita na mesma concepção de projeto histórico que o pesquisador constrói durante o processo da elaboração das respostas às indagações sobre os objetos. Isto significa: "[...] um processo de concretização que precede das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade" (Kosik, 1976, p. 41).

Neste aspecto, a professora explica que a dialética materialista considera a produção do conhecimento como um processo totalizante, que engloba o lógico e o histórico, e se vale das contribuições do filósofo húngaro Gyorgy Lukács que considera a totalidade dentro da dinâmica dos processos sociais e históricos, uma vez que está vinculada à práxis histórica socialmente produzida pela humanidade. Por ter o método dialético o predomínio metodológico da totalidade sobre os momentos particulares da investigação, a totalidade concreta é a categoria

autêntica da realidade, enquanto consideração da gênese da inteligibilidade de um objeto, a partir de sua noção, que se encontra vinculada a relação do lógico com o histórico.

Apoiada nas elaborações de Lucien Goldmann, filósofo francês, a professora explica que o conceito de totalidade tem uma função gnosiológica e metodológica, e que a inter-relação entre o todo e as partes é fundamental para o progresso do conhecimento e análise epistemológica desse processo. Desta forma, aponta que como o pensamento nunca avança em linha reta, o desenvolvimento do conhecimento no processo histórico aparece com uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente.

Outro aspecto tratado pela professora Kátia, é que o pesquisador se encontra inicialmente, diante de um conjunto de fatos empíricos: palavras, frase, fragmentos, que só têm significados quando integrados na totalidade de um texto, após um processo de análise. No processo metodológico de análise da produção do conhecimento científico o lógico desenvolvido pelo(a) pesquisador(a), permite discriminar pelo processo de análise os níveis de articulações identificados com: a) Técnicas de coleta e tratamento de dados e informações; b) Métodos ou procedimentos adotados na investigação; c) As teorias aplicadas para análise e interpretação de resultados; d) O nível epistemológico que articula critérios de cientificidade tais como, rigor da prova científica, da hipótese e da proposição de síntese.

Além desses elementos explícitos, explica também que a análise epistemológica procura revelar os pressupostos que fundamentam o(a) pesquisador(a) por essas opções. Os pressupostos levantados nesta síntese, referem-se à teoria do conhecimento – pressupostos gnosiológicos que dão suporte lógico à Epistemologia, utilizados pelos(as) pesquisadores(as) e que, por sua vez, elucida a articulação com as teorias, os métodos, procedimentos e técnicas.

A professora continua tratando dos pressupostos, que também incluem as maneiras de como o(a) pesquisador(a) trata o objeto, se

relaciona com o objeto de investigação. Esses elementos, se referem aos pressupostos como a concepção de tempo, de realidade, de movimento, e que por sua vez, se relacionam com a proposta de projeto histórico definida e implícita em toda produção científica. Outros elementos ocultos colaboram no processo de recompor a totalidade da lógica reconstituída no processo de análise epistemológica.

A busca da unidade e articulação lógica e histórica desses elementos, explica a professora, resulta em estilos ou maneiras de pesquisar e produzir conhecimentos. Na medida em que estes se expandem dentro da comunidade científica, constituem proposições de produzir ciência num campo ou área do conhecimento. Os modelos/proposições científicas podem ser caracterizados, particularmente pela análise da produção do conhecimento (teses, dissertações, relatórios de pesquisa, monografias e artigos). Uma das maneiras da análise é realizada através da Matriz Paradigmática que articula os elementos epistemológicos.

A profa. Kátia Oliver de Sá conclui que a unidade entre o lógico e o histórico é "um importante princípio metodológico da construção do sistema de categorias, as quais deve refletir de forma específica a história de sua formação e evolução" (Sánchez Gamboa, 1996, p.14). Na análise epistemológica da produção científica, que trata da inter-relação entre o lógico e o histórico, refere-se a dois momentos específicos: no primeiro momento, procura-se a estrutura interna da investigação, que se refere à forma como o(a) pesquisador(a) define e articula seus elementos constitutivos da investigação; no segundo momento, recuperam-se os nexos e condições históricas que determinaram a produção analisada.

A integração destes dois momentos, explica, nos fornece o conhecimento sobre as características, não apenas de cada pesquisa em particular, mas do movimento de pensamento que sustenta a tendência científica na qual se situa o(a) pesquisador(a) e sua produção do conhecimento. Para encerrar, a professora cita algumas obras do professor Silvio Ancisar Sánchez Gamboa

(Unicamp/UFAL) [*in memoriam*], tais como: "Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias" (2010); "Pesquisa em educação: métodos e epistemologias" (2015), entre outras obras sobre a Produção do Conhecimento na Educação e na Educação Física.

Para a segunda exposição, a profa. Celi Taffarel convidou o professor Ivson Conceição Silva (UNIMAN) que fez graduação em Educação Física na Universidade Católica, mestrado e doutorado pela UFBA, recém aprovado no Instituto Federal do Ceará.

O professor abordou sobre o tema do "Seminário Nacional da Rede LEPEL – 30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras" apresentando aspectos históricos, a partir da seguinte problemática: como se desenvolveu historicamente o balanço da produção do conhecimento e Educação Física?

Neste sentido, o professor explica a análise da produção do conhecimento em cinco fases de avaliação: primeira fase, avaliação por mérito acadêmico; segunda fase, avaliação dos resultados das pesquisas; terceira fase, estado da arte; quarta fase, bibliometria e cienciometria; quinta fase, análises epistemológicas. A partir disto, o prof. Ivson anuncia que organizou sua exposição sobre as análises epistemológicas da Educação Física, em quatro blocos: no primeiro, aborda o conceito de episteme (conhecimento) e logos (razão); no segundo, trata sobre estudo da natureza do conhecimento, sua justificação e seus limites; no terceiro, meta-análise (vem depois da análise); e no quarto, traz autores(as) e o balanço da produção na Educação Física.

Assim, o professor expõe dados acerca das tendências epistemológicas a partir do balanço da produção do conhecimento da Educação Física no Sul e Sudeste do Brasil realizado por Silva (1990; e 1997) que identificou: abordagem empírico-analítica (66,22%); abordagem fenomenológico-hermenêutica (21,62%); e abordagem crítico-dialética (12,16%). Recupera também dados do trabalho da professora Márcia Chaves-Gamboa (2005) que direciona suas análises para o Nordeste brasileiro com a pesquisa

denominada EPISTEF – Epistemologia da Educação Física, fruto da sua tese de pós-doutorado, identificando: crítico-dialética (46%); fenomenológico-hermenêutica (34%); e empírico-analítica (16%). O professor explica que essa redução nas pesquisas de abordagem empírico-analítica se dá pelo fato das dissertações e teses dos professores de Educação Física estarem ligadas a outros programas de pós-graduação, como por exemplo, o programa de pós-graduação educação.

Sánchez Gamboa denomina este fenômeno de *colonialismo epistemológico*, que nada mais é que justificar o conhecimento da Educação Física se valendo do conhecimento de outras ciências já consolidadas, como por exemplo, a biologia, a filosofia; isto é, sob o colonialismo epistemológico a Educação Física torna-se conhecimento secundário.

Em seguida, o prof. Ivson Silva apresenta críticas dirigidas à abordagem Crítico-Superadora feitas pelas abordagens pós-modernas e marxistas (ortodoxa e sectária), a partir dos pressupostos ontológicos. Das pós-modernas, expõe a regularidade, que é a negação da história e a negação da teoria do conhecimento. Da crítica marxista ortodoxa a regularidade é a crítica do método; e na sectária, a crítica unilateral; ambas tentam desqualificar os problemas da realidade concreta e se situam fora da realidade social. Com isso destaca a potência da abordagem Crítico-Superadora para tratar o objeto da Educação Física na escola, identificando conteúdos/eixos temáticos dos currículos em diferentes Estados: cultura corporal (DF, ES, GO, MA, MG, PR, PE e RO), cultura corporal de movimento (AC, AL, MS, RJ, RS, SE e TO) e cultura de movimento (SP).

Em seguida, o professor demonstra como foram realizadas as análises na pesquisa EPISTEF, ao apresentar as Planilhas III-A, III-B e III-C. Posteriormente, aponta as críticas ontológicas: fundada na realidade concreta; direcionada para a transformação da realidade; rigorosidade científica, pelos instrumentos, técnicas e teorias, partindo do modo de produção da existência humana; reflexão filosófica e científica de conjunto; crítica as posições

fragmentárias, biologizantes e a-históricas; estabelece os nexos entre a produção científica, as determinantes sociais e o desenvolvimento humano; estabelece a relação entre sujeito e objeto, considerando as leis e as categorias da dialética; relação da análise epistemológica e avança para revelar os nexos causais teologicamente postos.

Concluindo, o professor Ivson Silva aponta desafios dividindo-os em três aspectos: domínio dos instrumentos de pesquisa; domínio da teoria do conhecimento; e por fim, desenvolver a crítica ontológica para que o balanço da produção do conhecimento não fique meramente descritivo, mas com uma análise rigorosa, radical e de conjunto.

PAINEL 4

"Formação de Professores e Professoras, Currículo e Saúde"

30 anos do livro Metodologia do Ensino de Educação Física: recuperando e adensando contribuições acerca do currículo

Carolina Nozella Gama (UFAL)[3]

Introdução

A fim de abordar a discussão sobre o currículo no esteio do materialismo histórico-dialético, da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico superadora recuperamos os estudos de doutoramento (Gama, 2015) como expressão da busca permanente da Rede LEPEL pelo desenvolvimento teórico-metodológico de produções acadêmico-científicas referenciadas no marxismo. Na referida tese objetivamos contribuir com o campo de estudos acerca do currículo, tendo em vista a necessidade e possibilidade de refletirmos sobre que rumos dar aos currículos, num período de crise estrutural do capital em que se coloca pungente uma formulação curricular propositiva, concatenada às necessidades histórias da classe trabalhadora. Para tanto, apoiamo-nos principalmente nas formulações de Dermeval Saviani e na obra *Metodologia do ensino da Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992, 2012).

Ainda no início da década de 1990, contrapondo-se à concepção tradicional de currículo, o Coletivo de Autores (1992) apontou para uma concepção crítica e superadora, à medida que definiu currículo como "[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização" (Coletivo de Autores, 1992, p. 27), que se materializa através da dinâmica curricular. Trata-se de uma referência na área da Educação Física, na qual encontra-se uma

[3] Professora doutora do Centro de Educação da UFAL, Campus A.C. Simões. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8665460410864833. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4379-6366. E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br.

importante sistematização acerca dos elementos que compõem a dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar), os princípios curriculares que se desdobram de tal concepção, bem como, a sistematização lógica do conhecimento ao longo do processo de escolarização (Ciclos de Escolarização). Em virtude do limite de páginas deste capítulo, optamos por centrar a discussão na concepção de currículo e nos princípios curriculares para o trato com o conhecimento.

Currículo como projeto de escolarização

Em contraposição ao trato com o conhecimento fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, Varjal (1991) e o Coletivo de Autores (1992) defendem um currículo pautado na lógica dialética, pois não é qualquer ensino ou qualquer conhecimento que promovem o desenvolvimento do psiquismo em suas formas superiores e máximas, sendo esse o objeto do currículo. O currículo refere-se ao percurso do ser humano em seu processo de apreensão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos selecionados pela escola, percurso que se realiza mediante determinada organização e distribuição do conteúdo no tempo e espaço escolares. Materializa-se através da dinâmica curricular — *trato com o conhecimento; organização escolar e normatização* —, como sintetiza Micheli Ortega Escobar (1997, p. 67-68):

> O processo de sistematização, dirigido à formação do pensamento científico dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real — em que se encontram dados substanciais e não substanciais —, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou "sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintivos, unívocos e precisos de

> umas ou outras classes gerais de objetos e situações", expõe Davidov (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das "representações", quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.

Neste sentido, o currículo deve pautar-se no movimento do real, distanciando-nos da perspectiva multicultural (relativista, fragmentada, construído permanentemente conforme interesses e necessidades imediatas), bem como da concepção tradicional do currículo neutro, como rol de disciplinas ou amontoado de conteúdos, engessados e estáticos, "[...] via de regra, apreendidos de modo apartado de fundamentos mais amplos que possibilitem, inclusive, a resposta à seguinte questão: por que tais conteúdos devem ser ensinados?" (Martins; Pasqualini, 2020, p. 23).

Não por acaso, o Coletivo de Autores (1992) sinaliza a articulação dos elementos que concretizam a dinâmica curricular — *trato com o conhecimento, organização escolar* e *normatização* — salientando a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como o sistema de normas, registros, avaliação e gestão. O contrário também é verdadeiro, o processo de seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia a forma de organização escolar e seu sistema de normatização.

> Note-se que elaborar um currículo e concretizá-lo como processo vivo envolve, portanto, processos de escolha: da vasta atividade humana historicamente acumulada e depositada nos sistemas conceituais das diversas áreas de conhecimento e esferas da prática social, o que se almeja oferecer aos estudantes? Nessa direção é que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural advogam o ensino dos 'verdadeiros' conceitos, isto é, dos conceitos

> científicos. Tais teorias, ao defenderem o ensino dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos desenvolvidos historicamente e referendados pela prática social humana, advogam a escola como espaço de formação humana, ou seja, como lócus destinado à formação das capacidades complexas, na ausência das quais o trato dos indivíduos para com a realidade concreta não ultrapassa em muito o âmbito da representação sensível e dos pseudoconceitos (Martins; Pasqualini, 2020, p. 26).

A seleção dos conhecimentos que serão tratados no processo de escolarização, bem como sua organização e sistematização no tempo e espaço pedagógico, exigem o conhecimento das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, as circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo, o que nos remete as contribuições de Elizabeth Varjal (1991) e do Coletivo de Autores (1992; 2012) sobre a dinâmica curricular e a organização curricular em ciclos de escolarização[4].

Também nesta perspectiva, pautados na lógica dialética que considera a totalidade, o movimento e a contradição, são formulados os princípios curriculares para a seleção do conhecimento (objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síncrese à síntese; provisoriedade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade).

[4] 1º Ciclo - organização da identidade dos dados da realidade (abrange a Educação Infantil), 2º Ciclo - iniciação à sistematização do conhecimento (anos iniciais do Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano), 3º Ciclo - ampliação da sistematização do conhecimento (anos finais do Ensino Fundamental - do 6º ao 9º ano) e 4º Ciclo - aprofundamento da sistematização do conhecimento (abrangendo a 1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio). Trata-se de uma referência para a organização do projeto de escolarização, não devendo ser compreendida como etapas estanques e desconexas, mas dialeticamente. Sobre isso, consultar o Coletivo de Autores (1992) adensado por Melo (2017).

Princípios curriculares para o trato com o conhecimento

Conforme Saviani (2008a, p. 16), "[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola." Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de "seleção do conhecimento" a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta (Saviani, 2004a). A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir "prioridades" (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado "[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem." (Saviani, 2004a, p. 38). Malanchen (2014) explica que a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos "científicos, filosóficos e artísticos", devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado (Saviani, 2008a). Guiada pelas formulações do Coletivo de Autores (1992; 2012) acerca de princípios curriculares, nossa tese explicita como tais princípios podem ser aprofundados a partir das formulações de Saviani (Gama, 2015).

No que tange aos *princípios para seleção dos conteúdos de ensino*, iniciemos pela **relevância social do conteúdo.** O Coletivo de Autores (1992; 2012, p. 31) explica que o conteúdo a ser tratado "[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social." Saviani (2008b) permite-nos complementar tal assertiva ao ressaltar que, sendo o saber um meio de produção, sua apropriação contraria à lógica do capital, baseada na propriedade privada desses meios. Assim, o conhecimento sistematizado precisa ser apropriado pelos trabalhadores na escola, pois ele pode se converter em força material,

permitindo o desenvolvimento da compreensão acerca das relações sociais de produção (Saviani, 2003a).

Nessa perspectiva, a "[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos." (Saviani, 2010a, p. 32). A noção de "clássico" orienta a definição dos currículos escolares, fornecendo "[...] um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural." (Saviani, 2010b, p. 27-28).

> [...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (Saviani, 2010b, p. 16).

A noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que devem ser abordados na escola, pois se vincula à possibilidade de identificação e priorização dos conhecimentos mais desenvolvidos, que carregam a universalidade da prática social humana. Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história social. O clássico, portanto, não coincide com o tradicional, arcaico ou antigo, tanto que complementa o princípio que abordaremos na sequência, o da **contemporaneidade do conteúdo**.

Conforme o Coletivo de Autores (1992; 2012, p. 31), a seleção dos conteúdos deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento "[...] do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico." Esta discussão pode ser adensada a partir do apontamento realizado por Saviani (2010a) acerca da necessidade de confrontarmos o paradoxo da ideia de uma sociedade do conhecimento, que decreta a falência da ciência como forma mais avançada de conhecimento, reafirmando o conhecimento científico na atualidade, enquanto instrumento construído pelo ser humano para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo. O autor defende que é necessário romper com a lógica em que a função ideológica se sobrepõe a função gnosiológica. (Saviani, 2010a). Além disto, chama atenção para a disseminação dos meios de comunicação de massa como um dado que a escola não pode ignorar, haja visto o peso que os mesmos ocupam nas vidas das crianças e jovens, cumprindo à escola considerar essa realidade "[...] e procurar responder essas necessidades de diferentes maneiras, seja em termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos no seu próprio processo de trabalho." (Saviani, 1997, p.76).

Contudo, Saviani (2010a) ressalta que não basta tornar tais meios acessíveis pela disseminação dos aparelhos, por exemplo, "[...] é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis." (Saviani, 2010a, p.32). Vejamos o papel decisivo das notícias falsas (*"fake news"*) no resultado das últimas eleições no Brasil e no mundo. As *"fake news"* disparadas por robôs em velocidade absurda foram construídas a partir da análise de dados (via algoritmos) que permitem traçar o perfil das pessoas e indicar em que tipo de mentira elas acreditariam. Por isso, não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparatos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso

(saber prático-operacional). É necessário que nos apropriemos dos conhecimentos e processos que permitem produzir tal riqueza (saber teórico-conceitual), bem como seus mecanismos e impactos na sociedade. Eis o papel mediador da educação escolar no seio da prática social, possibilitar o confronto entre as "relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano" (Duarte, 2016, p. 67).

Outro princípio curricular para o trato com o conhecimento, é o da **adequação dos conhecimentos às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno.** Ao discutir a questão dos saberes do ponto de vista da forma *"sofia"* e da forma *"episteme"*, Saviani (2016) esclarece que essas formas atravessam, indistintamente, os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. As atitudes, à medida que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização, bem como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos (Saviani, 2016). Nesse sentido, "[...] o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas [...]." O professor, por sua vez, "[...] ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski" (Saviani, 2003b, p. 49). Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico.

> Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento (Saviani, 2006, p. 45).

Portanto, devemos considerar o aluno concreto. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Tal questão se traduz na afirmação de Vigotski (1988) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é contraproducente o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente, também é inócuo, em termos de desenvolvimento psíquico, o ensino que se limita ao que o aluno consegue fazer por sozinho.

Diante do avanço do relativismo cultural e do estreitamento dos currículos (Malanchen, 2014), sugerimos a inclusão do princípio da **objetividade e enfoque científico do conhecimento** aos princípios orientadores da seleção dos conteúdos de ensino tratados pelo Coletivo de Autores (1992). Buscar a objetividade do conhecimento corresponde à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fenômenos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento e na objetividade) e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca pelos meios que atendam às suas necessidades e satisfaçam suas carências. Saviani (2008a) salienta ser necessário superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade e esclarece que a questão da neutralidade é uma questão ideológica que diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, que diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere. O fato do conhecimento ser sempre interessado, sendo a neutralidade impossível, não significa a impossibilidade da objetividade. Afinal, "[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal." (Saviani, 2008a, p. 57-58). A historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber; não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos

princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento, como veremos mais adiante.

O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Tal perspectiva contrapõe-se às concepções curriculares relativistas de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no improviso e rejeitando o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade (Malanchen, 2014).

Considerando que "para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado", sendo necessário viabilizar as condições de sua transmissão e apropriação, o que implica "dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio" (Saviani, 2008a, p. 18), os "[...] princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns *princípios metodológicos*, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos" (Coletivo de Autores, 1992; 2012, p. 31).

Iniciemos pelo princípio **da síncrese à síntese ou da aparência à essência**, que pode ser compreendido quando Saviani (2008a, p. 22) destaca que o papel da escola é possibilitar, por meio do acesso à cultura erudita, a [...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular". Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo e torná-lo rico em novas determinações, atingindo-se no ponto de chegada do trabalho educativo aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que possam

enriquecer as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, e a cultura popular são a base que torna possível a elaboração do saber e, consequentemente, a cultura erudita. Destarte, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2016).

Com isso, Saviani (2008b) defende ser necessário combater tanto o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a "cultura superior" (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. É tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o "[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola." (Saviani, 2016, p. 1-2). Dessa forma, contribui-se para a compreensão dialética da realidade, de modo a articular o singular – o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (trato com o conhecimento, organização escolar) – com o geral – a transformação da realidade regida pelo capital (o projeto histórico socialista).

Outro princípio é o da **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**. Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos, ou seja, trata-se de, por meio da socialização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitir ao aluno que aprofunde sua compreensão acerca da realidade. Considerando que, para produzir materialmente, o ser humano necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades (Saviani, 2016).

Assim empreende-se um movimento que vai "[...] da síncrese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de

determinações e de relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples') [...]", o que constitui uma "[...] orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)." (Saviani, 2012a, p. 74). Asbahr (2016, p. 178), recuperando as contribuições de Davidov e Márkova (1987, p. 324), aponta que os conhecimentos teóricos são o conteúdo fundamental da atividade de estudo, e também sua necessidade. No processo de assimilação desse conhecimento teórico (método científico) deve ser observada a diferenciação do método de investigação do método de exposição, sendo este o mais adequado para a sua assimilação, uma vez que a investigação ocorre a partir da análise da diversidade sensorial concreta, dos tipos particulares de movimento do objeto e pela revelação de sua base universal; e aquele "realiza-se pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, tendo como mediações as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos" (Asbahr, 2016, p. 179). Esse percurso orienta a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento por dentro de uma unidade de ensino, bem como de uma etapa ou ano escolar, remetendo ao princípio seguinte.

A **ampliação da complexidade do conhecimento**, que parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, em uma "única dose", mas por meio de sucessivas aproximações. Em um processo no qual vão se ampliando as referências acerca do objeto (apreensão das múltiplas determinações), a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato escolar com o conhecimento, embora requeira a sistematização de sequências dos conteúdos curriculares, não deve ser visto de maneira linear, na forma de etapas que se sucedem rigidamente e às quais não se retorna. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra, além da incorporação de novos conteúdos, seria a ampliação das referências

sobre aspectos da realidade já estudados que, dessa maneira, serão compreendidos pelos alunos de forma cada vez mais aprofundada e complexa.

De um período para o outro enriquecem-se as determinações acerca dos objetos estudados, incorporam-se ao saber escolar novos conhecimentos sobre esses objetos e também novos objetos das ciências, das artes e da filosofia, avançando-se na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem (Saviani, 2008a). Ao examinar as contradições da educação burguesa, a organização do sistema de ensino deve guiar-se pelo enfrentamento das contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição homem e sociedade; homem e trabalho; homem e cultura (Saviani, 2007a).

As considerações referentes ao princípio metodológico da ampliação da complexidade do conhecimento fornecem elementos para pensarmos a organização escolar, seja em termos de como organizar metodologicamente uma aula ou unidade de ensino, seja em termos de como organizar os níveis de ensino e o conhecimento ao longo dos anos escolares. Isso nos remete a outro princípio curricular: o da **provisoriedade e historicidade dos conhecimentos**.

Conforme o Coletivo de Autores (1992; 2012, p. 33) "[...] é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, retraçando-o desde a sua gênese, para que ele se perceba como sujeito histórico." Sobre isso, à luz da problematização da questão escolar realizada por Gramsci (1985) em "Os intelectuais e a organização da cultura", em especial a passagem em que o autor tratou da centralidade que a cultura greco-romana tinha na escola tradicional, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas, Saviani (2007b) argumenta que a História seria exatamente essa matéria que deve

ocupar o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo.

De acordo com Taffarel *et al.* (2009), trata-se de assumir a história como matriz científica, de modo que a organização dos conteúdos curriculares oriente-se pelo princípio da radical historicidade, organizando-se "[...] em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos." (Saviani, 2007b, p. 129). Afinal, o presente tem uma história enraizada no passado, ao passo que também contém elementos que projetam o futuro. Dessa maneira, é impossível compreender com radicalidade o presente sem compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese (Saviani, 2007c).

Nessa perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada em um dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico. Esse princípio não deve, porém, ser entendido de maneira mecânica, como se o estudo de cada tópico dos conteúdos escolares devesse necessariamente ser precedido de uma exposição sobre sua gênese histórica ou a sequência de ensino devesse necessariamente reproduzir o percurso histórico de determinado conhecimento. Há aqui a necessidade de se considerar a dialética entre o lógico e o histórico, isto é, entre um determinado fenômeno em sua forma mais desenvolvida e seu processo de desenvolvimento (Duarte, 2000).

Os princípios curriculares expostos articulam-se, não devendo ser tomados isoladamente ou como receituários a serem aplicados de forma descontextualizada. Ao contrário, os mesmos têm função de orientar a definição e organização do currículo, bem como o trabalho educativo, que articula o trabalho individual em torno de um projeto coletivo de formação.

Considerações finais

O currículo é produto histórico, resultado da luta coletiva, da disputa entre classes, por projeto formativo e de sociedade. Defendemos outra forma de organizar o conhecimento no currículo, tendo em vista favorecer o desenvolvimento da lógica dialética como instrumento do pensamento para apreensão e alteração da realidade. Uma escola que promova o desenvolvimento em suas máximas possibilidades, que permita desnaturalizarmos a barbárie e vislumbrarmos outro modo de produzir e organizar a vida. É necessário forjarmos no marco referencial do capital, que impossibilita a formação omnilateral, a formação necessária para a transição, que enfrente e coloque em xeque a formação unilateral da qual dispomos.

Ao comemorar três décadas, o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* sintetiza formulações que alicerçam um projeto de formação atrelado a um projeto histórico superador da ordem burguesa, uma proposição de ensino e de currículo que extrapolam a área da Educação Física. Exemplo desta incorporação mais geral está expresso na concepção ampliada de eixo e de dinâmica de ensino histórico-crítico, pautada na lógica dialética, explicitada na obra *Fundamentos da didática histórico-crítica* (Galvão *et al*., 2019); a qual recupera as formulações acerca da dinâmica curricular, do trato com o conhecimento e dos ciclos de escolarização do Coletivo de Autores (1992). O "eixo do ensino é aquele capaz de promover saltos de desenvolvimento da lógica do pensar do aluno, saltos estes delimitados em torno das necessidades de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória" (Galvão *et al*., 2019, p. 147). Sim, a obra é um clássico! Ela não esgotou o que tinha para dizer, permanecendo como referência para as novas gerações.

Por fim, não poderia deixar de registrar o meu agradecimento pelo legado da obra, nas pessoas das professoras Celi Nelza Zülke Taffarel e Michele Ortega Escobar (*presente!*), em especial, por sua

continuidade no esforço de desenvolvimento coletivo da Abordagem crítico superadora.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In:* MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-191.

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

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

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade,** Campinas, a. 2, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.

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

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática:** construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. 1997. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais [tese]. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia; PASQUALINI, Juliana Campregher. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 23-37, 2020.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo:** contribuições da teoria da atividade. 2017. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, p. 63-77, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003a.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, n. 12, v.16, p.13-36, 2010a.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação,** Niterói, a. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica**.** 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004a.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007c.

SAVIANI, Dermeval. Importância do conceito de "clássico" para a pedagogia. *In*: TEIXEIRA JÚNIOR Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo!** Maceió: Uneal, 2010b. p. 15-28.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e educação. **Princípios,** n.14, p. 37-45, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 77-97, jul./dez. 2003b.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007a.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke *et al.* (Org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo.** Salvador; EDUFBA, 2009. p. 183-203.

VARJAL, Maria Elizabeth. Para além da Grade Curricular. **Revista Educação em Debate**, a. 1, n. 1, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In:* VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; LURIA, Aleksandr Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Editora USP, 1988.

Formação de Professores/as, Currículo e Saúde[1]

Cássia Hack[2]

Esta exposição tem como base um recorte do Capítulo 4 "Formação de Professores de Educação Física, Concepção de Saúde e Sistema de Complexo "Saúde – Biomecânica – Cultura Corporal" (Hack, 2017, p. 116-176) da tese defendida em 13 de dezembro de 2017, intitulada "Formação de Professores e Professoras de Educação Física no Brasil e o embate de Projetos no campo de conhecimento da Saúde: Contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica" (Hack, 2017)[3], orientada pela Professora Doutora Celi Taffarel, com algum grau de atualização.

A tese se fundamenta em um conjunto teórico declaradamente o Materialismo Histórico Dialético como teoria do conhecimento, a Teoria Histórico-Cultural que trata do desenvolvimento da *psique* humana, a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora do Ensino da Educação Física. O capítulo deste recorte trata da produção do conhecimento acerca do campo da

[1] Texto referente a participação no Painel 4 - Formação de Professores/as, Currículo e Saúde no Seminário Nacional da Rede LEPEL "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadora", ocorrido em dezembro de 2022.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com estágio na *Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale* (UNICAS/Italia). Professora na Universidade Federal do Amapá no Curso de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Lattes: https://lattes.cnpq.br/6657601900162788. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9238-3819. E-mail: cassia.hack@gmail.com.

[3] HACK, Cássia. **Formação de Professores e Professoras de Educação Física no Brasil e o embate de Projetos no campo de conhecimento da Saúde:** Contribuições da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

saúde circunscrita ao conceito sobre "o que é saúde" e a Formação de Professores/as de Educação Física na perspectiva de formação humana omnilateral.

A Educação Física historicamente se desenvolve em um contexto com perspectiva eugenista, higienista, biologicista, militarizada. Neste sentido, temos muito fortemente demarcado ao menos dois grandes campos na área com a Área Biomédica/Biodinâmica e a Área Sócio Cultural e Pedagógica da Educação Física.

Tratar da questão Saúde na Educação Física não é rebiologizá-la, contudo, questiona a área da Saúde, enquanto fundamento na formação de professores/as em suas contradições que precisam ser superadas e nosso posicionamento é o de que este fundamento não pode figurar de forma isolada na formação de professores/as de Educação Física, não é possível perder a noção de totalidade, e isto significa que é necessário aprofundar estudos para o trato do conhecimento em uma lógica dialética. Nos baseamos em fundamentos sobre as dimensões do conhecimento operacional e teórico, que só se desenvolvem com a incidência em funções psicológicas que ampliam a capacidade humana de constatar, compreender, ampliar e aprofundar o conhecimento teórico. Nesta perspectiva a questão da Saúde está sendo considerada por nós, em sentido ampliado, enquanto elemento necessário à formação de Professores/as de Educação Física. Esta perspectiva aponta a necessidade de considerar as implicações das determinações econômicas, sociais, políticas, ideológicas, culturais, ambientais, individuais, hereditárias, que incidem no fenômeno Saúde. Apontamos a necessidade de fundamentar a formação e, consequentemente, o Currículo em uma perspectiva dialética entre as leis biofísicas e as leis sócio históricas, para superação do paradigma da doença como perspectiva de compreensão da Saúde, pela necessidade de compreender como o ser humano se torna ser humano, como aprende e se desenvolve.

Breves apontamentos acerca da saúde em tempos de golpe[4] e de desgoverno

Passamos por um golpe ultraliberal[5] "que destituiu o voto popular e conduziu à desmoralização política do Brasil, o que ressalta no cenário são o declínio da economia e o massacre dos direitos sociais com acirramento das desigualdades sociais" (Costa, 2017), a degradação e a cisão do tecido social, entre a população que apoiou o golpe e os contrários. Em seguida, caímos em um desgoverno, que chegou ao fim, deixando uma terra arrasada, destroçada, roubada, pilhada, que regrediu décadas em algumas áreas e séculos em outras. Fortaleceu o negacionismo, a anti ciência, a propagação em série de mentiras produzidas intencionalmente, tudo isto a partir de um aparato tecnológico organizado para tal.

Constatamos que em pleno século XXI as forças ultraliberais[6], cruzadas com as forças ultraconservadoras e reacionárias tem sido majoritárias pelo mundo, e especialmente no Brasil, impondo políticas de austeridade econômica, política esta que tem devastado nações periféricas e não só elas. Um esvaziado Estado

---

[4] Apropriamo-nos do título de artigo de **Ana Maria Costa,** diretora do Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES), e editora associada da Revista Saúde em Debate para intitular este subtítulo do capítulo desta tese bem como dos argumentos expostos no artigo elaborados em síntese para contribuir na contextualização histórica em que vivemos. Disponível em: http:// cebes.org.br/2017/05/a-saude-em-tempos-de-golpe. Acesso em: 21 set. 2017.

[5] O termo ultraliberal é usado aqui para ressaltar a distinção do liberalismo que esteve na base dos estados keynesianos vinculados à matriz do bem-estar social do período entre guerras [...] está associado à globalização financeira com supremacia e mando do sistema financeiro (COSTA, Ana Maria. A saúde em tempos de golpe. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 112, jan./mar. 2017).

[6] Impondo poder e manipulando as classes políticas, os ultraliberais também usam a estratégia do '*think tank'*, organizações disseminadoras do ideário e as suas financiadoras que são as multinacionais petroleiras e da indústria bélica. América Latina e Brasil abrigam diversas dessas organizações com perfil de formuladoras, como o Instituto Millenium, ou voltadas à formação de lideranças e ativismo, como é o caso do Movimento Brasil Livre (MBL) que liderou as manifestações populares pró-golpe (Costa, 2017).

de suas funções precípuas relacionadas à garantia dos direitos sociais – aqueles que permitem a existência de dignidade do povo – com a redução, dilapidação, desvio de orçamento para os programas sociais e para a educação, ciência e tecnologia, somados à desregulamentação da economia e amplo apoio ao livre mercado, garantindo o pagamento de juros da dívida pública[7], subtraindo os investimentos estatais primários em saúde, educação e outras obrigações constitucionais, ou seja, uma relação direta entre a alimentação do sistema financeiro contra os direitos sociais do povo além do escandaloso orçamento secreto que retira a publicização do uso dos recursos públicos.

Considerando que em pleno século XXI, a humanidade acumula conhecimento e tecnologia suficiente para, de forma geral, melhorar a condição de vida de toda a humanidade seja nas condições sanitárias, de transporte, de saúde, de moradia, em longevidade seja em acesso a bens e produtos para consumo alimentar, cultural, constatamos que no âmbito da luta de classes no modo de produção capitalista há disputas entre interesses de classes antagônicos, contudo, avança o processo de destruição das forças produtivas no imperialismo.

Neste processo deteriorado de destruição das forças produtivas, significa dizer que a saúde, reivindicação histórica da classe trabalhadora, não será acessada de forma plena e/ou de acordo com as reais necessidades desta classe, no marco da sociedade de classes. O que determina este fato objetivo são as leis que regem este modo de produção. O acesso à saúde (compreendido em sentido amplo) deu-se, historicamente, como resultado da luta organizada da classe trabalhadora em períodos

[7] A existência de um 'sistema da dívida' é hoje um consenso no qual ocorre sistematicamente desvio de recursos públicos em direção ao sistema financeiro. Trata-se de um perverso ciclo de corrupção oficializado e manipulado por grandes bancos, exclusivos beneficiários do esquema. Os juros dessa dívida não param de crescer levando aproximadamente metade do Orçamento, sem contrapartida real e sem transparência quanto ao destino e forma de aplicação desse dinheiro. O que é certo é que não retorna em benefícios para o povo (Costa, 2017).

históricos em que o desenvolvimento das forças produtivas representou também, a melhoria das condições de vida das populações – e isto tudo com enormes desigualdades geográficas.

Em um período de crise do modo de produção capitalista, em que os resultados imediatos do processo crise-ajuste-crise são: a destruição econômica, regressão social e questionamento da democracia (Arrizabalo Montoro, 2014), o acesso a saúde, a educação, a cultura, os direitos dos trabalhadores, da juventude, etc. são incompatíveis com a lógica e a atual etapa de desenvolvimento deste modo de produção da vida.

No Brasil, contudo, há resistência da Classe Trabalhadora e frações de classe em defesa do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como de sua organização e capilaridade para o atendimento das diferentes necessidades. Há também diversos movimentos e organizações acerca da Saúde Coletiva, da luta antimanicomial, dos movimentos contra a medicalização da vida, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), o Centro Brasileiro de Estudos de Saúde (CEBES), bem como outras iniciativas e mobilizações em defesa da vida, que se contrapõem a mercadorização da saúde, na perspectiva da luta organizada pelas entidades civis, científicas, sindicais, categorias profissionais no campo da Saúde, perspectivando a concretização de saídas políticas para este estado de coisas.

Levando em consideração que o conceito saúde não se reduz a ausência de doença, temos um cenário em que os investimentos na saúde pública são insuficientes, e a política de subfinanciamento crônico[8] do SUS tem descaracterizado o sistema e o impedido de cumprir o escopo de sua natureza. Fato que atinge os programas operados pelo SUS, um dos espaços formativos de atuação profissional do/a Professor/a de Educação Física.

[8] Não entramos no mérito de que grandes financiadoras de campanhas eleitorais, as empresas de seguros e planos de saúde recebem o retorno do que investiram no golpe à democracia com a proposta atual de criação de planos privados 'populares' ou 'acessíveis', diga-se, desregulados e limitados em termos de cobertura de serviços (Costa, 2017).

Ao tempo em que há um estímulo mercadológico para o uso de planos de saúde privados[9] e a assunção de Organizações Sociais que tem caráter privado para gerir espaços públicos de saúde ao invés de promover o restabelecimento das políticas públicas, com financiamento e gestão pública no campo da Saúde. As soluções para o financiamento do SUS têm sido paliativas, insuficientes e instáveis. O Movimento da Reforma Sanitária carrega mais de 30 anos de consternações com os seguidos desastres e consequências do subfinanciamento, acoplados à construção de um sistema cada vez menos público, único e não universalista distanciado da base constitucional dos direitos de cidadania. É o Estado existindo para servir e proteger uma determinada Classe, que não é a Classe Trabalhadora. O Estado, representado pelo Governo, não cumpre o que lhe é imbuído como tarefa expressa na Carta Magna, a Constituição.

A produção acerca do conceito saúde e sobre saúde na Educação Física

A Educação Física é reconhecida como profissão da saúde de nível superior para fins de atuação no Conselho Nacional de Saúde (CNS) por meio da resolução nº 287/1998 do próprio Conselho. É também identificada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES)[10] integrante da Grande Área de Ciências da Saúde e no Conselho Nacional de Educação (CNE) como profissão da saúde[11]. Esta localização tem antecedentes e

[9] É o projeto ultraliberal que organizações *think tanks* já vêm disseminando e infiltrando em diversos países e organismos internacionais que foi denominado Cobertura Universal, distorcendo maliciosamente um conceito caro e virtuoso da saúde. Esse projeto para sistemas de saúde é fundamentado no subsídio público e na compra de serviços do mercado para ações de saúde parciais, está bem distante da garantia de direitos, mais se prestando à fragmentação e financeirização da assistência à saúde (Costa, 2017).

[10] Ver mais em: http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao .

[11] O CNE aprovou entre os anos 2001 e 2004 as primeiras versões de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação da área da saúde.

raízes históricas que remontam aos séculos XIX e XX em que a influência da área médica, em uma sociedade que já demonstrava seu caráter doentio, se alicerçava na lógica do modo de produção capitalista. Foram os médicos os primeiros formuladores de argumentos "científicos" que justificaram a Educação Física na escola e na formação de professores/as.

A Saúde é um elemento muito caro e controverso, contudo, sempre presente no campo de conhecimento situado na formação profissional em Educação Física, ou seja, a Educação Física e a Saúde mantêm uma relação histórica em graus diversificados. É desta forma por várias determinações históricas que precisam ser desveladas e compreendidas, a partir de uma perspectiva de formação omnilateral, haja vista a fragmentação, a fragilidade e a desestruturação histórica do pensamento científico, que, quando isolado o fenômeno e conhecido em partes, deslocado da totalidade e de forma pueril, impinge conotações e assertivas negativas ou superdimensionadas ao fenômeno, este que se constitui denso, possibilitando uma abordagem de compreensão crítica da realidade.

Não há uma concepção única de Saúde. São concepções formuladas a partir do embate de projetos societários e concepções de mundo que defendem interesses distintos de classe (Taffarel, Hack, Morschbacher, 2017) em vista de suas diferentes formulações acerca do ser humano. Pode-se apropriar de parte do

---

Nestas formulações, houve um certo alinhamento entre as diferentes profissões do campo da saúde para registrar nas DCNs a possibilidade de desenvolver competências de trabalho multiprofissional e interdisciplinar, remetendo a compreensão do sistema de saúde vigente no país, das políticas públicas de saúde, feito trabalho em equipe e à atenção integral à saúde. Algumas profissões demonstraram um compromisso ético-social, visando atender às necessidades sociais da saúde, incluindo o Sistema Único de Saúde. Elemento que não permeou as DCNs para formação em Educação Física e, especificamente nos itens mais diretamente relacionados com o campo da saúde redigiu: "intervenções profissionais nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, incluindo o diagnóstico de interesses, expectativas e necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais).

desenvolvimento destas concepções a partir da história da reforma sanitarista no Brasil e América Latina[12].

No modo de produção capitalista, a saúde é tratada como mercadoria, portanto, a saúde é para poucos, aqueles que podem pagar por ela. Nesta perspectiva, há uma ênfase no pensamento econômico que trata a relação direta entre pobreza e doença, desconsiderando outros determinantes, e uma ênfase na justiça social, que designa a saúde e a educação como características de desenvolvimento, tese assumida pelos estudos que se multiplicam acerca dos determinantes sociais acerca da saúde (Almeida Filho, 2009) em uma perspectiva que trata da Saúde a partir da Saúde Pública, Saúde Coletiva[13] e Saúde em Ciências Sociais. Áreas que a Educação Física se permite aproximar para reelaborar a sua concepção de Saúde e consequentemente suas formas de formação e atuação com este fenômeno.

A década de 1980 é o marco temporal de quando as Ciências Sociais e Humanas despontam com relevância no campo de conhecimento da Educação Física Brasileira. Estabelece-se diálogo com as disciplinas que fundam as Ciências Sociais e Humanas e a

---

[12] Ver dissertação de Pinto (2012) e as produções do Professor Paim, como por exemplo: PAIM, Jairnilson Silva. **Reforma sanitária brasileira:** contribuição para compreensão e crítica. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008. PAIM, Jairnilson Silva. Bases conceituais da reforma sanitária brasileira. *In.:* FLEURY, Sonia (Org). **Saúde e Democracia:** a luta do CEBES. São Paulo: Lemos Editorial, 1997. p. 11-23.

[13] Compreensão histórica de Saúde Pública e Saúde Coletiva como diferentes noções vinculadas a ideologias, conceitos articulados às teorias, valores, compromissos, projetos societários e lutas sociais distintas. Saúde Pública formulação institucionalizada, verticalizante, individualizada, assistencial, curativa em tempos ditatoriais. Saúde Coletiva nasce da crítica à saúde pública, vem no bojo da transformação do pensamento na reforma sanitária iniciadas nas décadas de 1970/1980, como projeto orgânico de reforma social, de conotação abrangente e possibilidade contra hegemônica de caráter de ação coletiva, uma elaboração acadêmica de um espaço social mais amplo e complexo (PAIM, Jairnilson Silva. *Saúde Coletiva ou restauração da Saúde Pública*? Palestra na Escola de Saúde Pública. 2014). Ver mais nas produções do Professor Jairnilson Silva Paim, da Universidade Federal da Bahia.

Educação Física que até então ocupava-se restritamente na área das Ciências Biológicas e da Saúde. É um período tratado por autores/as da vertente cultural da Educação Física como a "desbiologização" da Educação Física (Stigger, 2015).

Há, no campo de conhecimento da Educação Física numerosos estudos[14] sobre Saúde no amplo leque de compreensão do fenômeno, contudo, majoritariamente com acento biologizante bastante efusivo, pois não tratam o fenômeno Saúde em sua totalidade com as determinações sociais, econômicas, políticas, culturais, e outras envolvidas bem como os seus nexos e relações, e nem na perspectiva de um projeto histórico de sociedade humanizante. De forma geral, os estudos que embasam a área do conhecimento nos currículos de formação acadêmico-universitário de Professores/as de Educação Física, reduzem, fragmentam e fragilizam o campo de formação e intervenção, já que tratam do fenômeno apenas em sua aparência.

A constatação do maior indicador que confirma o paradigma de compreensão acerca de Saúde no campo da Educação Física, ao que parece, está na conformação da Área 21 de Avaliação da CAPES, tendo em vista a lógica dos procedimentos de avaliação da Pós-Graduação em Educação Física, com acento nas ciências naturais desconsiderando a heterogeneidade do campo de conhecimento e suas matrizes teórico-metodológicas, e que no final da década de 2000 e na década de 2010 toma o caminho para a "rebiologização"[15] da Educação Física e, consequentemente, esta

[14] Nahas (1989); Faria Júnior (1991a, 1991 b); Nahas e Corbin (1992); Guedes e Guedes (1993, 1994); Ferreira (1993, 2001); Soares (1994); Oliveira e Devide (1996a, 1996b, 2000); Carvalho (1993, 1997, 2001a; 2001b; 2006); Carvalho e Rubio (2001); Bagrichevsky, Palma e Estevão (2003; 2007); Bagrichevsky, Palma, Estevão e Da Ros (2006); Fraga e Wachs (2007); Pinho (2011); Fraga, Carvalho e Gomes (2012); Pinto (2012); Carvalho, Gomes e Fraga (2015); Stigger (2015); Wachs, Almeida e Brandão (2016); Prado e Carvalho (2016).

[15] A rebiologização da Educação Física trata do fenômeno de retorno ao paradigma biologicista da Educação Física que havia sido questionado a partir da "crise de identidade" da Educação Física nos anos finais da década de 1970 e 1980. A inferência a este dado é atribuída à DAOLIO, Jocimar. Educação Física e pesquisa

tônica tem um efeito dominó no conjunto das instâncias, entidades e atividades acadêmicas da Educação Física, por conseguinte, também rebate na formação inicial de Professores/as de Educação Física (Stigger, 2015).

Segundo Devide (2002, p. 78) na Educação Física há ao menos duas perspectivas de compreensão da Saúde

> A 'Promoção da Saúde' (*Health Promotion*), amplia a relação da Educação Física com a saúde, interpretando a última de forma crítica, reconhecendo seus diversos fatores influenciadores, além da prática de exercícios físicos (WHO, 1984; Faria Júnior 1991a, 1991b). Outra tendência, a Aptidão Física Relacionada à Saúde (*Health Related Fitness*), estabelece uma relação entre a Educação Física e a saúde pela via da aptidão, priorizando parâmetros fisiológicos (Corbin e Fox, 1986; Biddle, 1987; Nahas, 1989; Nahas e Corbin, 1992; Corbine, Pangrazzi, 1993; Guedes e Guedes, 1993, 1994).

Bagrichevsky e Palma (2004, p. 2) indicam que há na Educação Física a partir de "sua gênese orientada a partir de um ideário militar de disciplinamento e controle biopolítico de corpos, que buscava extrair-lhes, ao máximo, uma funcionalidade servil" um legado das 'práticas higienistas' do início do século XX e à 'promoção da saúde' do quarto final do mesmo século que foi engendrando o "que se convencionou chamar de 'Movimento da Saúde' (Soares, 1994; Fraga, 2003; Góis Júnior e Lovisolo, 2003)" (Bagrichevsky e Palma, 2004, p. 2). Em uma abordagem que privilegia os aspectos fisiológicos e as quantificações biológicas hegemônicas em detrimento de outros enfoques, numa relação de 'causa e efeito', ou seja, a saúde como consequência da prática regular de atividade física. E fazem a crítica explicitando as

---

sociocultural (p. 111-127); LOVISOLO, Hugo Rodolfo; VENDRUSCOLO, Rosecler; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Recorte dos estudos socioculturais no campo da Educação Física (p. 181-202), ambos publicados em: STIGGER, Marco Paulo (Org.). **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015.

> sérias implicações para o campo do conhecimento, pois suscita uma interpretação parcial e/ou distorcida da realidade, que não leva em conta outros fatores contextuais relevantes, aos quais as pessoas estão submetidas e que não podem ser dissociadas do cotidiano: distribuição desigual da renda, nível de (des)emprego, condições sanitárias básicas, condições de moradia e alimentação, (in)disponibilidade de tempo livre acesso aos serviços de saúde, entre outros, também são aspectos que amoldam as condições de vida humana e portanto, necessitam ser igualmente considerados (...) (Bagrichevsky e Palma, 2004, p. 3).

Ao tempo que apontam indícios de estudos consistentes na Educação Física com "perspectivas de enriquecimento do debate crítico acerca do fenômeno (Maia, 1996; Della Fonte e Loureiro, 1997; Carvalho, 2001; Palma, 2001a; Palma, 2001b; Mira, 2000)" (Bagrichevsky; Palma, 2004, p. 3).

Há um conjunto de três grupos de pesquisa vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação Física de diferentes universidades brasileiras[16] que desenvolvem projetos interinstitucionais motivados pela perspectiva unificada da "crítica ao modelo hospitalocêntrico de atendimento à saúde e à formação centrada em conteúdos estanques e pouco conectada aos serviços [de saúde], além principalmente do predomínio da racionalidade biomédica na Educação Física" (Fraga; Carvalho; Gomes, 2012, p. 368) que tratam da saúde na formação em Educação Física a partir dos conceitos de Atenção Primária a Saúde, Atividade e trabalho docente, Biopolítica, Bioidentidades, Biossociabilidade, Comunidade, Cuidado, Cultura da vida ativa, Currículo, Formação em saúde, Formação de Professores, Políticas de formação, Práticas corporais, Privatização das ambivalências, Reconhecimento social, Risco em saúde, Saúde mental, Saúde ampliada, Sociedade de consumidores (Carvalho; Gomes; Fraga, 2015; Fraga; Carvalho; Gomes, 2012)

[16] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Espírito Santo.

perspectivando articular e potencializar a discussão em torno das competências e habilidades de profissionais em Educação Física para a atuação profissional em Saúde.

Há também certo consenso em parte do campo da Educação Física que a relaciona especificamente com os estudos organizados a partir do campo da Epidemiologia. Se considerarmos etimologicamente o termo, "epidemiologia" significa o estudo que afeta a população (*epi*= sobre; *demio*= povo; *logos*= estudo). Tem diferentes conceituações acerca do seu desenvolvimento bem como de sua base científica, ora na Saúde Pública, ora na Saúde Coletiva. Congrega métodos e técnicas de três áreas principais do conhecimento: Matemática (Estatística), Ciências da Saúde/Saúde Pública/Saúde Coletiva[17], Ciências Sociais (Antropologia, Economia Política, Sociologia). A Epidemiologia como ramo da medicina que estuda os diferentes fatores que intervêm na difusão e propagação de doenças, sua frequência, seu modo de distribuição, sua evolução e a colocação dos meios necessários à sua prevenção. Já a epidemiologia social tem como foco principal o estudo do modo pelo qual a sociedade e os diferentes modos de organização social influenciam a saúde e o bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, possibilitando a incorporação de suas experiências societárias, para a melhor compreensão de como, onde e porque se dão as desigualdades na saúde.

Quanto a conceituação[18] a Epidemiologia pode ser definida como a ciência que estuda o processo saúde-doença em coletividades humanas, analisando a distribuição e os fatores determinantes das enfermidades, danos à saúde e eventos associados à saúde coletiva, propondo medidas específicas de prevenção, controle ou erradicação de doenças, e fornecendo indicadores que sirvam de suporte ao planejamento, administração

[17] A Epidemiologia tende a significar distintos conceitos dependendo da base científica que a propõe, portanto, coexistem várias correntes do pensamento epidemiológico (Breilh, 1997).

[18] Conceituação elaborada a partir de: ROUQUAYROL, Maria Zélia. **Epidemiologia & Saúde**. Rio de Janeiro: Medsi Editora Médica e Científica Ltda., 1994.

e avaliação das ações de saúde. Constitui-se na principal ciência de informação de saúde.

Para Breilh (1997, p. 23)

> ante a desorganização mundial da vida humana e a proliferação de processos tanto antigos quanto atuais de destruição da saúde, a Epidemiologia vem-se consolidando como ferramenta importante para a monitorização dessa deterioração massiva e para o planejamento de ações coletivas que visem a defesa da saúde e a humanização das sociedades.

Neste sentido, a Educação Física contribui com a coleta de dados e análise das determinantes que lhe cabem a partir da compreensão afeta ao campo de conhecimento.

Há também certo consenso em outra parte do campo da Educação Física que se utiliza de instrumentais do que se convencionou denominar "Qualidade de Vida". A maioria destes instrumentais são de fontes anglo-saxãs, alguns devidamente traduzidos e adaptados para a realidade brasileira[19].

Esta perspectiva de compreensão do fenômeno Saúde, trata-a a partir de indicadores individuais e coletivos, psicológicos e econômicos, relacionados à prática de atividades físicas e hábitos alimentares, entre outros elementos.

Minayo (2000, p. 8) oferece uma síntese deste conceito

> *Qualidade de vida* é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os

[19] São exemplos destes instrumentais o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice de Condições de Vida (ICV) e o Índice de Qualidade de Vida (IQV), o *health-related quality of life* (HRQL) que na expressão brasileira é qualidade de vida ligada à saúde (QVLS), o WHOQOL-100 (instrumento ampliado com 100 questões) e o WHOQOL-Bref (instrumento reduzido com ¼ das questões), o QALY (*quality-adjusted life-years*) que posteriormente foi substituído por DALY (*disability-adjusted life-years*), em português, anos de vida corrigidos pela incapacidade (AVCI) e o indicador *healthy life-year* (HLY).

> elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo, portanto, uma construção social com a marca da relatividade cultural.

O Conselho Nacional de Saúde organiza conceitualmente saúde a partir da

> 8ª Conferência Nacional de Saúde concebeu a saúde como *"direito de todos e dever do Estado"* e ampliou a compreensão da relação saúde/doença como decorrência das condições de vida e trabalho, bem como do acesso igualitário de todos aos serviços de promoção, proteção e recuperação da saúde, colocando como uma das questões fundamentais a integralidade da atenção à saúde e a participação social (...) (CNS, 1998).

Para o médico social Scliar (2007, p. 30), o conceito de Saúde "reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural". Desta perspectiva, afirma que "saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social (...) de valores individuais, de concepções científicas, religiosas, filosóficas"[20].

A Carta Magna do Brasil aprovada em 1988, em seu artigo 196, não discute o conceito de Saúde, contudo, registra que a "saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação". Este princípio é o mesmo que delineia a política pública a ser desenvolvida no SUS brasileiro.

---

[20] Ver mais sobre a história do conceito saúde em: SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS**: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

Na perspectiva do conceito de saúde unificada, ou *One Health*[21], derivado das elaborações de Calvin Schwabe, um médico veterinário, as saúdes humanas, animal e ambiental devem ser tratadas como uma continuidade e não de forma isolada e estanques. Segundo essa perspectiva, a abordagem a questões de saúde deve ser preventiva e integrar diversas disciplinas, como Ciências da Terra, Biologia, e Ciências Sociais.

Kunz (2007) teceu uma crítica acerca da concepção hegemônica no campo da Educação Física acerca da promoção da saúde por via da prática de atividade física. Apontou elementos que não são considerados nesta perspectiva como alimentação, tecnologização do mundo moderno, poluição ambiental, ruído urbano, ausência de sustentação social, baixa estima do sujeito. Indicou a concepção salutogenética como orientação equilibrada para desenvolver "fatores de proteção à saúde" em que as atividades têm sentido e significado e são amparadas pelo "senso de coerência", cabendo ao/a Professor/a de Educação Física focar mais na pessoa que faz o movimento do que no movimento em si.

Esta é uma contribuição acerca dos parâmetros mais gerais acerca do significado de saúde. A relação direta de causa e efeito, muitas vezes, a tônica nos estudos relativos da Educação Física, entre atividade física e saúde, não é suficiente para explicar as determinações no campo das relações entre Educação Física e Saúde.

Pela amplitude do conceito e a extensão de suas implicações, é necessário atentar-se também para o que as forças produtivas elaboraram enquanto conhecimento e tecnologia possíveis para

[21] A origem do termo remonta ao conceito de "medicina única" (*One Medicine*), cunhado em 1984 pelo veterinário estadunidense Calvin Schwabe. No livro *Veterinary Medicine and Human Health*, o cientista propôs que "as necessidades críticas do homem incluem a luta contra doenças, a garantia de alimentos suficientes, a qualidade ambiental adequada e uma sociedade em que prevalecem valores humanos". Pesquisas posteriores propuseram incluir a saúde do ecossistema na perspectiva de *One Medicine*. O conceito foi então expandido, resultando na abordagem *One Health*, segundo a qual é evidente que as relações entre humanos, animais e meio ambiente estão intimamente ligadas, que há só um mundo, e apenas uma saúde.

modificar geneticamente os seres humanos, daí a possibilidade de "fabricar" super atletas, por exemplo, administrar *doping* genético e anabolizantes (seja para reposição hormonal ou "bomba"), suplementar a alimentação, medicamentalizar[22], para além de uma ética biomédica, esportiva e humana.

São elementos que aparecem no bojo dos discursos acerca da saúde. Cabe aos sujeitos que fazem a Educação Física não tomar uma postura anacrônica relativa ao que há de mais avançado na produção tecnológica e ao mesmo tempo viver os contrastes produzidos pela diversificação produzida.

É necessário compreender que no campo do modismo midiático-mercadológico e também acadêmico da Saúde enquanto área que contribui para fundamentar a práxis na Educação Física existam produções elaboradas a partir de uma diacronia de pensamento entre os binômios possíveis, por exemplo, saúde-doença, remediar-prevenir, lesão-cura, malhar-treinar, natural-artificial, beleza-feiura, enfim, elementos que tratam desigualdades construídas com precariedade de compreensão dos fenômenos, no sentido de marginalização dos mesmos apoiados por uma cultura de efêmero e descartável.

Em um sentido de síntese, Pinto (2012) desenvolve uma compreensão acerca de saúde com a qual temos acordo, porque aponta elementos de crítica sócio histórica em uma perspectiva materialista dialética.

> Compreendemos a saúde como um processo que é a síntese de múltiplas determinações, e que as dimensões biológicas e ambientais da vida humana estão subsumidas às características do modo de produção da vida em cada sociedade em seu desenvolvimento histórico (Pinto, 2012, p. 18).

Nesta perspectiva, apontamos para a necessidade de compreensão da unidade dialética entre leis biofísicas, naturais e

[22] Trata do uso de medicamentos de forma abusiva.

leis sócio históricas como estruturantes da nossa concepção de Saúde, sem isolar o fenômeno dos seus determinantes históricos.

No levantamento da produção científica feita em 2017 e atualizada em 2022 encontramos teses, dissertações, trabalhos em anais de eventos de Sociedades Científicas no campo da Educação Física em que a questão da saúde nestas produções opera significativamente nos parâmetros das abordagens empírico-analíticas quanto das fenomenológico-hermenêuticas, apontando elementos mais pontuais e reducionistas sem observar toda a gama de determinações implicadas no fenômeno, com acento nos últimos anos para produções desenvolvidas em uma perspectiva ampliada e crítica que supera a compreensão de saúde de caráter biologicista, dicotômico e naturalizante[23] para tratar com leque de determinantes em um enfoque social.

O estudo de Pinho (2011) analisou a produção acadêmica referente à relação Educação Física e Saúde e a classificou, "para fins metodológicos, em três grupos: os tradicionais, os renovadores e os superadores" (Pinho, 2011, p. 34). E me parece uma classificação ainda válida, contudo, destes elementos da produção científica sobre Educação Física e Saúde, apontamos ainda a necessidade de revisar autores que analisam as condições materiais em que os trabalhadores produzem e reproduzem a vida corroborando com o argumento de que o tema da saúde não está e não pode ser tratado descolado da análise das condições objetivas de vida.

Afirmamos que a saúde não se explica em si mesma e, como todos os fenômenos, a saúde é um constructo social, portanto, uma elaboração histórica, consequentemente, há diferentes concepções

[23] Carmem Lucia Soares (1994, p. 11) em sua obra intitulada "Educação Física Raízes Europeias e Brasil", ao demonstrar as bases políticas, econômicas e sociais da Educação Física já denunciava que "[...] a abordagem de ciência, calcada nos princípios da observação, experimentação e comparação, é aquela que realiza ao longo dos séculos XVII a XIX aquilo que poderíamos chamar de uma naturalização dos fatos sociais, criando um "social biologizado". Vinte e cinco anos após estas afirmações podemos reafirmar que continua hegemônico o pensamento que explica o ser humano nos limites biológicos.

acerca do fenômeno Saúde. Concepções estas, amparadas por distintas formas e concepções de mundo, de ser humano e de sociedade que diferenciam os projetos em uma sociedade classista conforme interesses próprios de cada classe em seu projeto político, inclusive aquelas que negam a existência de classes sociais, ou seja, desconsideram o real concreto; aquelas que afirmam que todas as pessoas são iguais tendo as mesmas oportunidades, perspectiva que responsabiliza o sujeito por sua condição, desconsiderando o modo de produção da vida, ou seja, desconsidera a história da humanidade e o que o acúmulo de seus estudos proporcionam enquanto possibilidade de compreensão do todo.

Ao longo do tempo, o conceito de saúde, para alguns, passou de uma forma reducionista para uma forma ampliada, holística; da dicotomia para o *continuum*, da perspectiva da patogênese[24] em que seus processos giram em torno do combate à doença para a salutogênese[25] que tem seus processos voltados para promover a saúde, do modelo da homeostase para a superação da heterostase[26].

A Saúde não é mais uma propriedade do campo de conhecimento da Biomedicina, expande-se para um conjunto de ciências e do campo filosófico que contribui para ampliar a sua compreensão da noção de ausência de doença para os determinantes da realidade concreta em uma perspectiva de totalidade para compreensão do sujeito e as suas relações no/com o mundo.

Antonowsky (1987 *apud* Taffarel, 2010, p. 174-175) destaca que

---

[24] Patogênese composta por duas palavras gregas *pathein* = sofrer e gênese = *origem*.

[25] Conceito elaborado por Aaron Antonovsky (ANTONOVSKY, Aaron. **Health, stress and coping:** new perspectives on mental and physical well-being. San Francisco: Jossey-Bass, 1979. ANTONOVSKY, Aaron. **Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987). Ver OLIVEIRA, Amaurí Aparecido Bassoli. O tema saúde na Educação Física Escolar: uma visão patogenética ou salutogenetica? *In.*: KUNZ, Elenor; Hildebrandt-Stramann, Reiner (Org.). **Intercâmbios Científicos em Educação Física e Esportes.** Ijuí: Unijuí, 2004. Do latim, *salus* = saúde, do grego *gênese*= origem.

[26] Compreende-se heterostase como desequilíbrio, instabilidade, o oposto da homeostase.

> é imprescindível o conhecimento e o pensamento sobre saúde. Não se desenvolve o sentido da vida, o senso de coerência, a autoestima e a assistência social sem conhecimento, sem pensamento crítico. Desenvolver o "senso de coerência" para a vida exige, portanto, o pensamento crítico, a atitude crítica, e isso não brota espontaneamente, pois exige qualidade nas relações humanas, condições de vida dignas e aprendizagens que a escola pode contribuir.

Contudo, torna-se preocupante que se desenvolvam conceitos que descolem as questões referentes às compreensões de saúde da materialidade concreta do modo de produção da vida. Ao individualizar as questões afetas à saúde, ao responsabilizar o indivíduo pela busca do que lhe *rouba* a saúde (ou o que se compreende como saúde) pode-se apoiar em perspectivas idealistas de enfrentamento.

O que temos assumido é que a Saúde não deve ser observada como fenômeno isolado no campo das Ciências Biológicas, da Biomedicina, das Ciências Sociais ou de qualquer outra área. Ela é um elemento constituidor do/no processo de organização, manutenção e reprodução da vida como uma totalidade, síntese de múltiplas determinações em que as diferentes dimensões da vida estão imbricadas no modo de produção da sociedade. Indicativos pelos quais se constitui o campo das Ciências Sociais em Saúde.

Neste sentido, é preciso pensar e repensar a formação de professores/as de Educação Física dos novos quadros profissionais, da juventude que adentra o mundo do trabalho capaz de reproduzir ou transformar o *status quo.* Uma formação de totalidade, garantindo uma sólida base científica nas grandes áreas de atuação do profissional da Educação Física, ou seja, no Sistema Educacional, no Sistema de Lazer, no Sistema Esportivo, no Sistema de Saúde, no Campo das Políticas Públicas e demais espaços formativos. É uma perspectiva de formação generalista, humanista e crítica que possibilita conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade a partir dos seus elementos

concretos para agir por meio das diferentes manifestações da cultura corporal[27].

A localização no movimento histórico da Educação e depois da Saúde na intersecção com a Educação/Formação Profissional, Políticas Públicas da área ainda está por ser elaborado, contudo, em se tratando do elemento central de ligação neste texto – a Saúde – registro que como o Parlamento, a Política, a Educação, a Ciência também não são neutras, e no que diz respeito à Saúde, a produção científica que se ocupa somente com a aparência do fenômeno, não contribui para o avanço nas condições de vida da humanidade por quanto reproduz os significados políticos e sociais de um Sistema que desumaniza o ser humano para conseguir se manter, o que implica na necessidade de mostrar com dados cientificamente elaborados a razão, a necessidade e os porquês de avançar nesta questão de compreender, a partir do movimento da história, como se constitui e como o campo da Saúde não pode ser negado na formação do profissional em Educação Física.

Neste sentido, estabelecemos os nexos e relações com as tendências da produção do conhecimento sobre Saúde, em especial, à do binômio saúde-doença, à do enfoque biologizante e fragmentado de ser humano e de saúde, que silencia as condições objetivas de vida como aspecto organicamente associado à saúde.

Este silenciamento contribui para a manutenção da sociedade de classes, o principal obstáculo para que a humanidade alcance o seu desenvolvimento pleno, mais elaborado. No quadro da formação de professores de Educação Física, tal abordagem no

[27] Cultura Corporal é um conceito que reúne, expressa e situa a produção das diferentes práticas de movimento corporal historicamente elaboradas pela humanidade enquanto patrimônio cultural que todo ser humano pode e deve acessar (Ver mais em COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992 (e 2009 ed. ampliada); TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do capital. In: SILVA, Maria Cecília de Paula; TEIXEIRA, Cristina Maria D'Ávila; Rocha Junior, Coriolano Pereira da (Org.). **Educação, cultura corporal e lazer:** desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente. Salvador: EDUFBA, 2023; e outros).

campo da saúde impede, obstaculiza a explicação e intervenção na realidade, em um sentido crítico, superador, tendo em vista ações nos planos imediatos, mediatos e históricos – que se encaminhem para a superação das condições materiais de existência, que impedem o desenvolvimento dos seres humanos nas suas múltiplas determinações e possibilidades.

Portanto, a defesa do projeto de formação única, em licenciatura de caráter ampliado, está fundada no projeto histórico, não é uma questão de debater apenas a fragmentação da formação em dois cursos nominalmente diversos, contudo, com proximidades em seu decurso que não alteram o "produto" substancialmente. Cabe considerar os pressupostos destas formações, os rumos destas formações e as consequências sociais destas formações. É preciso explicitar uma posição política, vez que o conhecimento não é neutro, adquire força ideológica e força produtiva na sociedade de classes, na perspectiva da superação de contradições referentes a negação do conhecimento ou seu tratamento na base mecanicista, naturalista, biologicista, para que não se subtraia a tênue frágil capa civilizatória.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar de. A problemática teórica da determinação social da saúde (nota breve sobre desigualdades em saúde como objeto de conhecimento). **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 83, p. 349-370, set./dez. 2009.

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

BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre. Questionamentos e incertezas acerca do estatuto científico da Saúde: um debate

necessário na Educação Física. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 57-66, 2004.

BRASIL. CNS – Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde. **Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998**. Disponível em: http:bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1 998/res0287_08_10_1998.html. Acesso em: 21 set. 2017.

BREILH, Jaime. A epidemiologia na humanização da vida: convergências e desencontros das correntes. *In*: BARATA, Rita Barradas *et al.* (Org.) **Equidade e saúde:** contribuições da epidemiologia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ABRASCO, 1997. p. 23-37.

CARVALHO, Yara Maria; GOMES, Ivan Marcelo; FRAGA, Alex Branco. Educação Física + Ciências Humanas + Saúde. *In*.: STIGGER, Marco Paulo (Org.) **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 129-153.

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

COSTA, Ana Maria. A saúde em tempos de golpe. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 112, p. 5-8, jan./mar. 2017. Disponível em: http://cebes.org.br/2017/05/a-saude-em-tempos-de-golpe/. Acesso em: 21 set. 2017.

DEVIDE, Fabiano Pries. Educação Física, qualidade de vida e saúde: campos de intersecção e reflexões sobre a intervenção. **Movimento,** Porto Alegre, v. 8, n. 2, p.77-84, mai./ago. 2002.

FRAGA, Alex Branco; CARVALHO, CARVALHO, Yara Maria;

GOMES, Ivan Marcelo. Políticas de formação em Educação Física e Saúde Coletiva. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 367-386, nov. 2012.

KUNZ, Elenor. Ministério da Saúde adverte: viver é prejudicial à saúde. *In*: BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana (Org.) **A saúde em debate na Educação Física**. v. 3. Ilhéus: Editus, 2007. p. 173-186.

MINAYO, **Maria Cecília de Souza.** Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

PINHO, Carolina Santos Barroso de. **Educação Física e Saúde**: necessidades e desafios nos currículos de formação profissional. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PINTO, Ana Lúcia Sousa. **O tratamento dispensado à categoria saúde no currículo de graduação em Educação Física**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SCLIAR, Moacyr. História do Conceito de Saúde. **PHYSIS**: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados,1994.

STIGGER, Marco Paulo (Org.) **Educação Física + Humanas**. Campinas: Autores Associados, 2015.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Sobre o Sistema de Complexo Homem-Esporte-Saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha. *In*: MATIELLO JR, Edgard; CAPELA, Paulo; BREILH, Jaime (Org.). **Ensaios Alternativos Latino-Americanos de Educação Física, Esporte e Lazer**. Florianópolis: Copiart, 2010. p. 159-183.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; HACK, Cássia; MORSCHBACHER, Márcia. Formação de Professores de Educação Física e Reforma do Ensino Médio: Tendências a negação do conhecimento da Cultura Corporal na formação acadêmica. *In*: FORTUNATO, Ivan; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.) **Educação Física e Ensino Superior**: docência e pesquisa. São Paulo: Edições Hipóteses, 2017. p. 2-27.

Formação de professores/as de Educação Física no Brasil: tendências hegemônicas e possibilidades a partir da Licenciatura Ampliada e da abordagem Crítico-Superadora

Márcia Morschbacher[1]

Introdução

O presente texto resulta do conteúdo que apresentamos no "Painel 4 – Formação de Professores/as, Currículo e Saúde" do "Seminário Nacional da Rede LEPEL - 30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras" realizado no dia 16 de dezembro de 2022[2]. Tem por objetivo analisar a formação de professores/as de Educação Física no Brasil, considerando o projeto hegemônico e a Licenciatura Ampliada no quadro da disputa de projetos de formação humana, bem como as contribuições da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física para o tema.

Ao debater o projeto hegemônico de formação de professores/as de Educação Física, temos em conta as principais

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente do Departamento de Metodologia do Ensino - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5642933732629148 Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2193-0998. E-mail: mm.edufisica@yahoo.com.br.

[2] O painel teve como ementa: "O painel tratará do desenvolvimento teórico-metodológico das produções acadêmico-científicas acerca da formação inicial e continuada de professores/as, em especial de Educação Física, do Currículo e da Saúde a partir da Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física e seus fundamentos no materialismo histórico dialético, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico cultural". As convidadas do painel, além da autora deste manuscrito, foram a professora Cássia Hack da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), a professora Carolina Nozella Gama da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). A mediação do painel foi realizada pelo professor Demilto Yamaguchi da Pureza da UNIFAP.

tendências no quadro do marco legal que a orienta, assim como a base teórica que lhe serve de referência. Ambos os aspectos são analisados sob a perspectiva de que se constituem elementos mediadores da/para a materialização desse projeto.

Considerando a necessidade de analisar a realidade a partir de seus componentes contraditórios[3], tratamos ainda, na sequência deste manuscrito, da Licenciatura Ampliada, compreendida como proposição superadora do projeto hegemônico de formação de professores/as de Educação Física. Dessa proposta destacamos a defesa da consistente base teórica na formação de professores/as e a formação em um curso único[4].

Por fim, tendo em vista a realização do "Seminário Nacional da Rede LEPEL - 30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras", buscamos analisar as contribuições da abordagem Crítico-Superadora para a formação de professores/as de Educação Física, reconhecendo as suas mediações com a proposta da Licenciatura Ampliada.

O rebaixamento da formação dos/as trabalhadores/as como expressão da destruição das forças produtivas no modo de produção capitalista

Temos analisado os processos de formação humana que ocorrem nos espaços institucionalizados de Educação Básica e Superior a partir da sua conexão[5] com o modo de produção

[3] Isto é, analisar a realidade a partir da dialeticidade que lhe é constituinte – na qual a contradição é um componente essencial.

[4] Para fins de delimitação da exposição, elegemos estes dois tópicos para analisar a proposta da Licenciatura Ampliada. Convém registrar que diversos trabalhos de pesquisa em nível de graduação e pós-graduação foram e/ou têm sido elaborados sob a orientação de docentes pertencentes à Rede LEPEL e que abordam diferentes componentes da Licenciatura Ampliada.

[5] Compreendemos a conexão como o esforço teórico, expresso em forma de categoria, de apreender e demonstrar os nexos e as relações (que são de determinação recíproca) entre os fenômenos (as coisas). Isso porque: "As coisas,

capitalista na sua etapa mais desenvolvida – a saber, o imperialismo[6] (Lênin, 2007). Para o desenvolvimento deste tópico, recorremos à obra de Arrizabalo Montoro (2023).

Conforme Arrizabalo Montoro (2023, p. 213-214), no capitalismo, em sua etapa imperialista, tem-se um "novo vínculo entre as relações capitalistas de produção e as forças produtivas[7]":

---

no fundo, sem perderem a sua identidade – porque esta se não reduz a uma 'identidade' abstracta ou imóvel – apresentam-se como conjuntos ou sistemas de relações em curso de deveniência" (Barata-Moura, 1997, p. 119). A ciência, compreendida como processo e resultado da elaboração do saber fundamentado, visa apreender a conexão, pois: "Só na e pela sua 'conexão', os fenómenos se nos abrem na verdade concreta do seu ser. É laborioso esforço do saber científico aceder, fundadamente, a essa mostração" (Barata-Moura, 1997, p. 120).

[6] Conforme Lênin (2007), o imperialismo é a etapa monopolista do capitalismo que concentra os seguintes traços fundamentais: a) a concentração da produção e do capital atingiu tal grau de desenvolvimento que originou os monopólios, os quais passam a ter papel decisivo na economia; b) a fusão do capital bancário com o capital industrial levou ao surgimento da oligarquia financeira; c) a exportação de capitais possui maior importância que a exportação de mercadorias; d) formam-se associações de capitalistas de caráter internacional que realizam a partilha do mundo entre si; e) completa-se a partilha territorial do mundo entre as maiores potências econômicas capitalistas.

[7] Do ponto de vista técnico, as forças produtivas correspondem à capacidade técnica de produção, resultante da combinação entre trabalho disponível (de acordo com sua quantidade e qualificação) e os meios de produção (considerando sua quantidade e o progresso técnico que contêm). No entanto, trabalhamos com o conceito de forças produtivas como categoria social (Arrizabalo Montoro, 2023), pois tais forças estão conectadas com as relações sociais de produção, que determinam as combinações que podem ser estabelecidas entre o trabalho vivo e os meios de produção disponíveis. Nesse sentido: "[...] as forças produtivas, em sua inter-relação com as relações de produção (pelas quais adquirem seu caráter social e histórico), não consistem em produtividade, mas sim na exploração social das potencialidades que, hipoteticamente, podem trazer a referida produtividade" (Arrizabalo Montoro, 2023, p. 81). Assim, ao nos referirmos ao grande desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo ascendente, temos em conta não somente a expansão da produção industrial e o aperfeiçoamento dos meios dos meios de produção, mas, também, o desenvolvimento do proletariado como classe e das grandes aglomerações urbanas, nas quais se dá o desenvolvimento da construção civil, dos transportes, das comunicações, da saúde, da educação, etc. É a partir desta noção de forças produtivas como

se no período do capitalismo ascendente, as relações de produção impulsionaram um importante desenvolvimento das forças produtivas, no imperialismo, essas relações impõem tensões crescentes sobre as mesmas, até o ponto em que impulsionam a sua destruição. Nessa direção, é que consideramos que o imperialismo carrega consigo a tendência à destruição das forças produtivas. Essa tendência resulta do próprio metabolismo do capitalismo, no qual a lei da queda tendencial da taxa de lucro leva o sistema ao seu esgotamento. Assim, a sobrevivência do capitalismo imprime processos destrutivos cada vez mais amplos, os quais se situam, em primeiro plano, na desvalorização do principal componente das forças produtivas: a força de trabalho (Arrizabalo Montoro, 2023).

As crises do modo de produção capitalista estão ligadas à trajetória geral do capitalismo. Arrizabalo Montoro (2023) caracteriza a atual crise do capitalismo como uma "fuga para a frente". Em outras palavras, o autor sintetiza o recente caminho da economia mundial no processo "crise→ajuste→crise". Para ele, os anos 1970 e o período atual (aberto nos anos 2007-2008) são de crise do capitalismo devido ao fato de que o ritmo de acumulação de capital se deteve[8]. O período intermediário entre essas duas situações de crise, considerando o mesmo critério de ritmo de acumulação, não pode ser caracterizado como de crescimento, pois esses episódios foram muito limitados e localizados em países específicos (isto é, não se tratou de processos generalizados e sistemáticos). Ao contrário, esse período intermediário, em termos de taxa de acumulação, foi marcado por "irregularidades,

categoria econômica e social que podemos, no que tange à análise do imperialismo, juntamente com os dados da realidade concreta, nos referir ao processo de destruição das forças produtivas nesta etapa do desenvolvimento do capitalismo (Arrizabalo Montoro, 2023).

[8] As crises são os processos de interrupção do ritmo de acumulação. O pano de fundo das crises "é um problema de rentabilidade, de dificuldade para valorização do capital, de insuficiente produção de mais-valia" (Arrizabalo Montoro, 2023, p. 169).

instabilidade, flutuações e incertezas, bem como por assimetria entre países" (Arrizabalo Montoro, 2023, p. 532).

Além disso, o período deve ser caracterizado a partir do recurso ao qual o capital recorreu para manter uma taxa considerável de acumulação: as políticas de ajuste fundomonetarista, que têm sua base na desvalorização da força de trabalho. Tais políticas, no entanto, foram incapazes de relançar o processo de acumulação e acabaram por preparar o terreno para a eclosão de uma crise ainda maior: a atual (Arrizabalo Montoro, 2023).

Os processos sistemáticos de destruição das forças produtivas são verificáveis na distância crescente entre as possibilidades materiais decorrentes do aumento da produtividade e as condições efetivas de vida da maioria da população mundial (Arrizabalo Montoro, 2023). As consequências do processo de destruição das forças produtivas, conforme Arrizabalo Montoro (2023), são a destruição econômica, a regressão social e o questionamento da democracia. Para o autor, tais consequências, situadas nos planos econômico, social e político, fazem parte de um único processo, que avalia a evolução das forças produtivas – aspecto que, para o autor, consiste na "expressão do grau de civilização da humanidade" (Arrizabalo Montoro, 2023, p. 485).

A destruição econômica diz respeito ao processo destrutivo marcado pelo crescimento limitado do Produto Interno Bruto (PIB) dos países e pelo aumento da distância entre a produção real e as possibilidades nela contida conforme o desenvolvimento científico e técnico, tendo em vista a mais alta qualificação da força de trabalho. O aumento deste distanciamento deve-se à forma adotada pelo processo de acumulação no interior do ajuste: uma acumulação baseada na desvalorização da mercadoria força de trabalho e seu não aproveitamento, bem como na eliminação de atividades produtivas e na redução ou precarização das condições em que outras são realizadas. Além disso, tem-se a pilhagem de recursos naturais, visando sua superexploração, o desvio de recursos para atividades da especulação financeira e gastos militares (Arrizabalo Montoro, 2023).

Arrizabalo Montoro (2023) considera que as primeiras formas principais adotadas pela destruição econômica estão direcionadas à força de trabalho. Nessa perspectiva, o processo de destruição expressa-se na desvalorização e na sua inutilização como tal. De acordo com o autor: "A desvalorização da força de trabalho, que implica uma redução no padrão de vida da grande maioria da população, a classe trabalhadora, é imposta por diferentes formas, expressas nas reduções salariais diretas e indiretas" (Arrizabalo Montoro, 2023, p. 486) – tais como a diminuição de salários no setor público e privado, a liquidação das negociações coletivas que aumentam o subemprego e a precariedade do trabalho[9], as privatizações e a precarização dos serviços públicos e a retirada de direitos sociais. A segunda forma adotada pela destruição econômica é o desperdício de mão de obra disponível (desemprego, subemprego, desqualificação e precariedade do trabalho que leva à subutilização de sua formação e habilidades) (Arrizabalo Montoro, 2023).

A regressão social concretiza-se a partir da piora generalizada das condições de vida da classe trabalhadora. Trata-se de um fenômeno decorrente da destruição econômica combinada com as políticas de ajuste realizadas pelos governos para sustentar o sistema em crise (Arrizabalo Montoro, 2023). Conforme o autor:

> [...] fala-se em regressão social como resultado das políticas de ajuste (ou melhor, como seu conteúdo essencial), porém se deve levar em conta que a imposição dessas políticas não cai do céu, mas é uma exigência do capital financeiro dominante e, portanto, a regressão social é uma exigência do capital (Arrizabalo Montoro, 2023, p. 499).

[9] Empregos de meio período, horas de trabalho superiores às acordadas em contrato de trabalho, contratação temporária involuntária, ausência de cobertura previdenciária, terceirização, uso gratuito ou semigratuito de força de trabalho, não reconhecimento da formação dos/as trabalhadores/as, etc. (Arrizabalo Montoro, 2023).

No que tange à democracia (a possível dentro da sociedade capitalista[10]), a destruição econômica e a regressão social, em conjunto com as políticas de ajuste, conduzem a uma situação em que a institucionalidade democrática é cada vez mais insustentável. No quadro do imperialismo, tem-se uma crescente incompatibilidade entre as demandas do capital e o progresso social, que também assume/assumiu a forma de direitos e liberdades democráticas (Arrizabalo Montoro, 2023). Os avanços democráticos conquistados pela classe trabalhadora estabelecem uma estrutura mais favorável para a própria classe, pelo fato de que as suas reivindicações assumem, inevitavelmente, a forma de melhorias nas condições de trabalho e, sobretudo, nos salários (diretos e indiretos). A institucionalização das conquistas democráticas e dos/as trabalhadores/as é produto da pressão social da classe trabalhadora.

A partir dos anos 1980, com as crescentes dificuldades de valorização (do capital), tais conquistas são tomadas como obstáculos ao processo de acumulação (ou seja, elas não são mais compatíveis com esse processo) (Arrizabalo Montoro, 2023). Assim, o foco do Estado burguês é a destruição do aparato legal que assegura as conquistas dos/as trabalhadores/as e as conquistas democráticas, e a sua substituição por outro que institucionaliza as políticas de ajuste e que limita as conquistas democráticas.

À guisa de síntese, é possível constatar que a destruição das forças produtivas e suas consequências (destruição econômica, regressão social e questionamento da democracia) exercem pressão

[10] A democracia plena não é possível na sociedade capitalista, pois, na medida em que essa sociedade está baseada na exploração, toda experiência democrática será limitada: "[...] uma democracia plena exige condições de vida para a população como um todo, de acordo com as possibilidades materiais, que não podem ocorrer enquanto o fundamento social for a exploração" (Arrizabalo Montoro, 2023, p. 499). Além disso, as conquistas democráticas, institucionalizadas, como direitos e liberdades nos sistemas jurídicos, serão sempre limitadas no Estado burguês, pois as mesmas não devem comprometer o objetivo constitutivo desse Estado: a garantia das melhores condições possíveis para o processo de acumulação capitalista (Arrizabalo Montoro, 2023).

sobre a força de trabalho. Trata-se de pressionar a única mercadora a partir da qual a mais-valia é extraída (na sua forma absoluta e na sua forma relativa): a força de trabalho – na tentativa de manter o processo de acumulação. Esta pressão expressa-se, de forma direta ou indireta, no rebaixamento do valor da força de trabalho[11]. Tendo em conta que a formação consiste em um dos componentes do valor da força de trabalho, no que diz respeito à educação, trata-se de rebaixar a formação da classe trabalhadora para contribuir ao processo de desvalorização da força de trabalho[12].

O rebaixamento da formação da classe trabalhadora limita o desenvolvimento da capacidade humana de apreender o real e explicá-lo (apreendendo os processos e as leis de desenvolvimento da sociedade e da Natureza), bem como de intervir, projetando de modo fundamentado a sua ação prática – incluída a luta organizada nos planos imediato, mediato e histórico para a superação do capitalismo. Consideramos, nesse sentido, que, no atual grau de desenvolvimento do modo de produção capitalista, em que o seu funcionamento ocorre a partir de contradições crescentemente insustentáveis à manutenção da vida, o rebaixamento da formação da classe trabalhadora é altamente problemático[13] à humanidade.

---

[11] Marx (1990) define que o valor da força de trabalho corresponde ao valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor. Considerando que a força de trabalho somente existe como disposição do indivíduo vivo, a produção e reprodução desta mercadoria é a própria manutenção do/a trabalhador/a – para a qual são necessários meios de subsistência (Marx, 1990). Portanto, de acordo com Marx (1990), o tempo de trabalho necessário para a manutenção da força de trabalho (ou seja, o seu valor) corresponde ao tempo de trabalho necessário para a produção (valor) dos meios de subsistência.

[12] Em nosso ponto de vista, trata-se do eixo principal do projeto hegemônico de formação para a classe trabalhadora, estabelecido a partir da lógica do capital.

[13] No sentido de "problema" atribuído por Saviani (2009, p. 19), isto é, no sentido de que possui "um sentido profundamente vital e altamente dramático para a existência humana, pois indica uma situação de impasse".

Mediações do rebaixamento da formação dos/as trabalhadores/as na formação de professores/as

Saviani e Duarte (2012, p. 2) sustentam a assertiva de que "a luta pela escola pública coincide com a luta pelo capitalismo", considerando a seguinte contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista:

> Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (Saviani; Duarte, 2012, p. 2).

A partir da contradição exposta, conforme Saviani e Duarte (2012), o movimento[14] dos processos de formação humana pode se produzir em duas direções, ao menos. A primeira é favorável aos interesses da classe dominante e está alinhada à tendência ao rebaixamento da formação da classe trabalhadora. Denominamos, no presente texto, essa primeira direção de "projeto hegemônico de formação".

Esse projeto consiste em um conjunto de ações que – situadas do plano da política educacional até o do trabalho que ocorre em sala de aula, incluída a difusão de pedagogias que atribuem à escola uma série de funções, menos a de transmissão do conhecimento sistematizado – obstaculizam de todas as formas possíveis a constituição de um sistema nacional de educação pública que assegure às crianças, adolescentes, jovens e adultos o acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade. Além disso, este projeto tem como características: a estruturação do sistema escolar é fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado; o acesso ao conhecimento ocorre de forma profundamente desigual

[14] Em referência ao movimento do real (ou seja, à dialeticidade do real).

e seletiva; os objetivos da educação escolar estão subordinados à lógica do esforço permanente e individual visando a adaptação dos/as trabalhadores/as às mutáveis condições de vida e de trabalho (marcadas, conforme exposto anteriormente, pela precarização) (Saviani; Duarte, 2012).

A segunda direção possível é aquela favorável aos interesses da classe trabalhadora e consiste no projeto de formação da classe. Trata-se da luta pela efetivação da especificidade da escola, a partir da qual o trabalho de socialização do conhecimento sistematizado consiste no eixo de tudo o que é realizado nessa instituição. Conforme Saviani e Duarte (2012), essa luta demanda ações organizadas no plano dos embates políticos, da formação de quadros altamente qualificados, da produção de conhecimento sobre a educação e da construção de uma pedagogia que efetive ao máximo, dentro das contradições da sociedade capitalista, a natureza e a especificidade da educação, qual seja: a "produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos" (Saviani; Duarte, 2012, p. 3)[15].

Esse projeto liga-se com a educação omnilateral, concepção de formação humana que tem em conta todas as dimensões (vida corpórea material e desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico) que constituem a especificidade do ser humano e as condições reais, tanto objetivas quanto subjetivas, para seu pleno desenvolvimento histórico (Frigotto, 2012). De acordo com Frigotto (2012, p. 270-271):

> A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem

[15] A pedagogia mencionada pelos autores é a pedagogia histórico-crítica.

> que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais.

No que tange à formação de professores/as, Martins (2010, p. 15) afirma que "o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores". Essa observação, em nosso ponto de vista, levanta uma questão fundamental, sem a qual a humanização dos indivíduos, nos termos colocados pela pedagogia histórico-crítica, não é possível e/ou é efetivada de forma limitada: o enfrentamento ao processo de rebaixamento da formação dos professores/as.

Dado que o rebaixamento da formação dos trabalhadores/as consiste em uma tendência mais geral no quadro do modo de produção capitalista, é coerente analisar as suas expressões na formação de professores/as em geral (isto é, independente da área do conhecimento) e, em específico, na formação de professores/as de Educação Física.

Temos em conta que o rebaixamento da formação obstaculiza e/ou impede o desenvolvimento, pelos/as professores/as, da capacidade de explicar e intervir na realidade concreta em patamares superiores, considerando-se a necessidade objetiva de socialização do conhecimento científico às novas gerações (visando, em suma, a sua humanização). Há que se ter em conta, ainda, que o trabalho educativo dos/as professores/as é desenvolvido em uma sociedade que apresenta problemas educacionais, produzidos a partir da dinâmica do capital (vide o projeto hegemônico de educação, anteriormente referido) e que se agravam no quadro de um país economicamente dependente como o Brasil.

Para delinearmos de forma mais precisa o rebaixamento da formação de professores/as como expressão do projeto hegemônico de formação para a classe trabalhadora, temos como base dois aspectos: a) a ênfase na dimensão prática e; b) relativização e/ou negação do trato com o conhecimento científico e do domínio dos

meios de produzi-lo (Martins, 2010; Gama, 2012; Marsiglia; Martins, 2013; Santos, 2013)[16]. Ambos os aspectos têm como fundamento as pedagogias do aprender[17] – referências com ampla difusão e aceitação no âmbito da formação de professores/as. Ademais, consistem em processos articulados, pois, na medida em que a prática é tomada como referência principal para a formação dos/as professores, os conhecimentos científicos (isto é, a teoria) e os meios de sua produção são relativizados ou, ainda, negados – e vice-versa.

Conforme indica Duarte (2003), as pedagogias do apreender a aprender reivindicam para a formação de professores/as a passagem de uma formação centrada no domínio do saber teórico para uma formação voltada para a prática reflexiva (o aprender a ser professor/a a partir da reflexão sobre a própria prática). No âmbito dessa perspectiva, tem-se como fundamentos para a

[16] Estes aspectos não esgotam o modo como o projeto hegemônico de formação da classe trabalhadora se expressa na formação de professores/as. No entanto, para os limites do presente texto, consideramos serem suficientes como elementos ilustrativos do fenômeno em análise.

[17] Conforme Duarte (2006), as pedagogias do aprender a aprender consistem em uma ampla corrente educacional contemporânea, baseada nos ideais pedagógicos escolanovistas, bem como na epistemologia e na psicologia genéticas de Jean Piaget. Destacamos, à guisa de síntese, os posicionamentos valorativos presentes no lema "aprender a aprender", conforme expressos por Duarte (2006): a) as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo são mais desejáveis, pois contribuiriam para o aumento da autonomia do indivíduo – por outro lado, as aprendizagens realizadas pela transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos não produziriam autonomia e/ou são obstáculos ao seu desenvolvimento; b) é mais importante que o/a aluno/a desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta ou de construção de conhecimentos do que o aprendizado de conhecimentos elaborados por outra pessoa (em suma, os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados) – nesse caso, supervaloriza-se o método do conhecimento em detrimento do conhecimento como produto; c) a atividade do/a aluno/a deve ser impulsionada e orientada de acordo com os interesses e necessidades dos/as próprios/as alunos/as; d) a educação deve preparar os indivíduos para a sociedade que se encontra em acelerado processo de mudanças, no sentido do desenvolvimento da capacidade de adaptação dos indivíduos a essas mudanças (Duarte, 2006).

formação de professores/as, ainda, a valorização do conhecimento tácito e cotidiano em detrimento do conhecimento científico, a adoção de uma pedagogia centrada nos processos pelos quais os/as alunos/as constroem seu conhecimento (no caso dos/as futuros professores/as, esse conhecimento é construído a partir da reflexão sobre a própria prática)[18].

Duarte (2003) destaca que essa perspectiva carrega consigo uma supervalorização da dimensão prática na formação de professores – elevada a instância privilegiada para a reflexão que o/a futuro/a professor/a deve realizar para apreender a profissão. De acordo com Martins (2010), a ênfase da formação dos/as professores/as recai na trajetória de construção da identidade pessoal-profissional de cada professor/a, a partir da "'reflexão crítica' acerca da própria prática" (Martins, 2010, p. 22), em processos formativos que destacam as dimensões técnicas da prática de ensino em detrimento de seus fundamentos (privilegiando-se "a forma mutilada de conteúdo" (Martins, 2010, p. 22)).

Além disso, a articulação entre teoria e prática, reivindicada pelas pedagogias do aprender a aprender na formação de professores/as, ao concentrar-se na resolução de problemas práticos imediatos e no manejo das situações concretas do cotidiano escolar, bem como desvalorizar os conhecimentos sistematizados, privilegia a forma em detrimento do conteúdo (Martins, 2010), em um evidente processo de supervalorização da prática em detrimento da teoria – no qual a almejada articulação entre ambas se revela inviável.

De acordo com Martins (2010), quanto à formação de professores/as fundamentada na supervalorização da sua dimensão prática, sob a égide das pedagogias do aprender a aprender:

[18] De acordo com Duarte (2003), são representantes desse ideário na formação de professores/as autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa, entre outros.

> Em suma, indubitavelmente a formação de professores tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o "pensamento reflexivo", a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade (Martins, 2010, p. 23).

Quanto ao aspecto da relativização e/ou negação do trato com o conhecimento científico e do domínio dos meios de produzi-lo, destacamos que se trata de um problema que, assentado na referência das pedagogias do aprender a aprender, minimiza o papel do conhecimento sistematizado (científico) na formação dos/as professores/as, bem como no trabalho educativo desenvolvimento no âmbito da Educação Básica pelos/as professores/as. Compreensões como "mais prática e menos teoria", "os currículos de formação de professores/as são muito teóricos e precisam ser revistos", "na prática a teoria é outra", entre outras, são recorrentes e relegam a um local secundário (e marginalizado) o conhecimento historicamente produzido e acumulado.

Em análise a esse aspecto, Marsiglia e Martins (2013) destacam que está em questão a possibilidade de decodificação da realidade pelos indivíduos – tanto na formação de professores/as quanto da formação das crianças, jovens e adultos na Educação Básica. Além disso, conforme as autoras "[...] se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo" (Marsiglia; Martins, 2013, p. 98). Nessa direção, relativiza-se e, em última instância, apaga-se o papel do/a professor/a e a tarefa da escola, pois, faz-se de tudo na escola, menos ensinar e aprender.

No que diz respeito ao domínio dos meios de produção do conhecimento científico, registramos que a perspectiva hegemônica em análise reduz a pesquisa (isto é, a ação de

pesquisar/produzir conhecimento) à investigação da prática utilitária e pragmática, que está restrita ao cotidiano. Distante e/ou destituída do conhecimento sistematizado, tem-se um processo investigativo que não permite decodificar a realidade nas suas múltiplas determinações e que permanece circunscrito à descrição da aparência dos fenômenos.

Em sentido oposto à esta concepção de ciência, orientamo-nos pela concepção que a compreende como ação humana cuja forma e conteúdo tem objetivo "tornar uma coisa 'inteligível" (Barata-Moura, 2015, p. 4), ou seja, "desvendar" o que uma coisa é, da aparência à essência. A busca pela inteligibilidade do real, que distingue a ciência e que a torna necessária, radica no fato de que "fenômeno" e "essência" não coincidem, ou seja, o objeto a ser conhecido não encerra o seu conteúdo na imediatez que a experiência sensível ou a representação são capazes de fornecer (Barata-Moura, 1997). É com base nesta questão objetiva que a humanidade, a partir de determinadas condições materiais e necessidades sociais, desenvolveu (e desenvolve) uma ação específica para tornar o real inteligível, cuja forma e conteúdo não se reduz às formas imediatas e não sistemáticas de apropriação da realidade: a ciência.

Nesse sentido, o conhecimento científico e suas formas de produzi-lo devem fazer parte da formação dos/as professores/as, pois potencializam a formação em curso e o desenvolvimento das competências globais necessárias à realização do trabalho educativo[19]. Nessa perspectiva, conforme observam Marsiglia e Martins (2013, p. 98): "Assim, de nada adianta colocar acento na prática, se ela fica restrita ao cotidiano, à prática utilitária e pragmática e perde de vista que só em unidade com a teoria é que

[19] A compreensão de "competências globais" está alicerçada na concepção de educação omnilateral, que fornece referências para a formação dos professores/as no projeto contra hegemônico de formação da classe trabalhadora. A concepção de "competências globais" diferencia-se, portanto, do conceito de competências fundamentado no projeto hegemônico de formação para a classe trabalhadora referido anteriormente.

possibilitará sínteses explicativas, de múltiplas determinações, da própria prática".

Na sequência, analisamos de forma mais específica a formação de professores/as de Educação Física, considerando como se expressa nela a tendência ao rebaixamento da formação de professores/as e da classe trabalhadora.

A formação de professores/as de Educação Física: apontamentos a partir da tendência ao rebaixamento da formação da classe trabalhadora

Após reconhecermos o rebaixamento da formação da classe trabalhadora como expressão mais geral do projeto hegemônico de formação e identificarmos sua expressão na formação de professores/as em geral, faz-se necessário evidenciar as mediações desse projeto na formação de professores/as de Educação Física.

Preliminarmente, consideramos que é possível identificar na formação desses/as professores/as tanto elementos comuns com a formação de professores/as em geral (tais como a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender como referência para as políticas de formação de professores/as e para os currículos) quanto elementos específicos que, apesar de sua especificidade, convergem para a tendência ao rebaixamento da formação da classe trabalhadora.

Os estudos de Santos Júnior (2005), Cruz (2009), Taffarel e Santos Júnior (2010), Dias (2011), Taffarel (2012), Hack (2017) e Santana e Taffarel (2021) fornecem um conjunto de elementos que expressam a tendência referida: a proliferação de cursos ofertados em instituições privadas de ensino superior e na modalidade à distância; a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado; o trato fragmentado com o conhecimento (que se expressa em dicotomias como: conhecimentos da área da saúde *vs.* conhecimentos das ciências sociais e humanas; conhecimentos específicos da área *vs.* conhecimentos pedagógicos); a orientação idealista e a-histórica dos referenciais teórico-metodológicos que

orientam os currículos; a relativização do conhecimento científico na formação profissional; a hipervalorização do subjetivismo, do real imediato e aparente como referência explicativa para os problemas concretos da atuação profissional em Educação Física e; a estrita vinculação da formação com o mercado de trabalho, em processos formativos dissociados da sua crítica e explicação radical.

Para a análise do marco legal atualmente vigente, que orienta a formação de professores/as de Educação Física no Brasil, temos em conta, preliminarmente, que ele consiste em um dos elementos mediadores dos projetos de formação humana que disputam os rumos da formação de professores/as. Tal ordenamento é elaborado no interior de uma correlação de forças entre tais projetos, cujo resultado é a institucionalização de um dado projeto de formação de professores/as de Educação Física. Ao ter-se em conta a história da formação de professores/as da área, considerando os marcos legais aprovados em diferentes momentos históricos, é possível considerar que eles institucionalizaram na forma de leis, decretos e resoluções, o projeto hegemônico de formação de professores/as de Educação Física de cada momento históricos (Morschbacher, 2012).

Destacamos, no quadro do debate mais recente da formação de professores/as de Educação Física, a Resolução CNE/CES 06/2018, que "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências" (Brasil, 2018, p. 01). Tal resolução, elaborada sem interlocução com a comunidade acadêmica da área e as entidades científicas, que vinham pautando a formação de professores/as em nível nacional[20],

[20] A Resolução CNE/CES 06/2018 foi elaborada após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016. Após a saída da presidenta Dilma, Michel Temer assume a presidência e modifica a composição dos ministérios, incluindo o Ministério da Educação. O Conselho Nacional de Educação (CNE) também foi recomposto, em um processo em que 12 nomeações de conselheiros/as foram revogadas e substituídas por representantes do setor educacional privado (Santos Júnior; Freire; Lavoura, 2020). Para Silva e Furtado, o golpe de 2016 alterou a correlação de forças no interior do CNE, porque ampliou os quadros alinhados com

apresenta uma nova configuração curricular para a formação profissional na área: cursos de graduação compostos por uma etapa comum de componentes curriculares (4 semestres) e duas etapas específicas – etapa da licenciatura e etapa do bacharelado (4 semestres). Analisamos na sequência tal Resolução, considerando a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, a delimitação dos campos de trabalhos dos/as professores de Educação Física (licenciados/as e bacharéis/las) e do objeto de estudo e de intervenção da área[21].

Consideramos que a Resolução CNE/CES 06/2018 institucionaliza, ao nível da política de formação de professores/as de Educação Física, a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, tanto na organização curricular proposta quanto na delimitação dos campos de trabalho para licenciados/as e bacharéis/las em Educação Física.

Quanto à organização curricular, ainda que outras configurações possam emergir no interior das Instituições de

o conservadorismo e com a educação privada. Destacamos, ainda, que a primeira versão das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação profissional em Educação Física foi apresentada e debatida em audiência pública realizada em dezembro de 2015. No entanto, no ano seguinte, com o golpe e a recomposição do CNE, são rompidas as interlocuções que ocorreram para a elaboração da primeira versão do documento. Conforme Ventura e Anez (2020, p. 14): "[...] neste período, o CNE se calou, ou se calou para os setores mais críticos". Apesar do movimento de setores progressistas da área, a disputa das políticas de formação profissional na área teve a hegemonia dos setores corporativistas, conservadores e privatistas das práticas corporais – que se fortaleceram com o golpe de 2016. Ademais, o sistema CONFEF/CREF (Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Regionais de Educação Física) foram protagonistas na articulação dos interesses desses setores (Maciel; Nozaki; Botrel, 2021).

[21] Ressaltamos que a presente análise não esgota o conteúdo da Resolução CNE/CES 06/2018, tal como exposto nas análises realizadas por Ventura e Anez (2020), Furtado (2020), Santos Júnior, Rodrigues e Lavoura (2020), bem como Silva e Furtado (2022).

Ensino Superior (IES) – a exemplo de cursos únicos ou integrados[22], ou, mesmo, a manutenção de cursos de licenciatura em Educação Física em IES em que não são ofertados cursos de bacharelado na área (ou vice-versa) –, provavelmente, a perspectiva hegemônica na grande maioria das IES será a definida pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área.

Quanto aos campos de trabalho, a Resolução CNE/CES 06/2018 estabelece ao/à licenciado/a, [...] o magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física" (Brasil, 2018, p. 4) e, ao/à bacharel/a, os seguintes *lócus* de atuação profissional:

> [...] treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados às práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas (Brasil, 2018b, p. 5).

Do ponto de vista epistemológico, registramos que a Resolução CNE/CES 06/2018 designa um conjunto de denominações para o objeto de estudo e intervenção da Educação Física, a saber: "a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal" (Brasil, 2018, p. 01) – desconsiderando-se o debate epistemológico da área. A esse respeito, Furtado (2020, p. 127) analisa que:

> Destaca-se, por exemplo, que para referir-se ao objeto de conhecimento foram negligenciadas pela Resolução 06/2018 as noções ou conceitos de cultura corporal, cultura corporal de movimento e práticas corporais. Ignorou-se, portanto, o acúmulo teórico, a ampla disseminação no campo e, inclusive, as suas utilizações em diversos documentos balizadores de políticas públicas tanto na educação, como na saúde e no esporte.

[22] Ventura e Anez (2020) e Furtado (2020) observam que as novas DCN abrem a possibilidade de que as IES ofereçam uma formação integrada, na qual os/as acadêmicos/as concluem a dupla formação (licenciatura e bacharelado).

Destacamos, ademais, que a conjugação da Resolução CNE/CES 06/2018 com a Resolução CNE/CP 02/2019[23] representa o retorno da pedagogia das competências (situadas no bojo das pedagogias do aprender a aprender) como referência pedagógica para a formação de professores/as na área. Da mesma forma, ressaltamos que o alinhamento do currículo dos cursos de graduação da área à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demandada pela Resolução CNE/CP 02/2019 com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), remete para a promoção de uma formação de professores/as técnico-instrumental, pragmática, aligeirada e esvaziada e conteúdos – considerando-se as críticas à BCN-Formação (Taffarel, 2019).

A Licenciatura Ampliada e a necessidade de uma formação assentada em uma consistente base teórica

No quadro do embate de projetos de formação humana no interior da formação de professores de Educação Física, situamos a Licenciatura Ampliada como proposição alinhada ao projeto contra hegemônico de educação. A Licenciatura Ampliada consiste em síntese mais elaborada resultante da luta do movimento estudantil e docente[24] e da sistematização realizada pelo grupo Lepel/Faced/Ufba[25] em articulação com grupos de pesquisa

[23] A Resolução CNE/CP 02/2019, de 20 de dezembro de 2019: "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" (Brasil, 2019, p. 01).

[24] Em alusão ao Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF) e ao Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR).

[25] Ver a minuta de diretrizes curriculares nacionais para a formação superior em Educação Física elaborada com referência na proposta da Licenciatura Ampliada em Taffarel (2012).

alinhados com a formação unificada[26]. Além disso, essa proposta é defendida pelo GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) como referência para a formação de professores de Educação Física.

Reconhecendo-se a disputa de projetos de formação humana e a necessidade vital da qualificação da formação da classe trabalhadora com vistas à explicação e intervenção na realidade concreta (em contraposição à tendência ao rebaixamento da formação, anteriormente referida), tendo como horizonte histórico a superação do modo de produção capitalista, compreendemos que a Licenciatura Ampliada é o projeto que apresenta maiores e melhores condições de responder a tais demandas imediatas, mediatas e históricas.

O núcleo central da Licenciatura Ampliada reside na proposição de formação profissional em um curso único que visa assegurar o desenvolvimento de uma consiste base teórica dos/as professores/as de Educação Física para o trabalho pedagógico com a cultura corporal nos diferentes campos de trabalho – educação, saúde, lazer e esporte. Tal propositura fundamenta-se na compreensão de que o que confere unidade ao trabalho dos/as professores/as de Educação Física nos distintos campos de atuação é o trabalho pedagógico com a cultura corporal (Taffarel; Santos Júnior, 2010; Taffarel, 2012) – o que significa que, sem desconsiderar a especificidade de campo de intervenção (na saúde, na educação, no esporte e no lazer), os/as professores/as da área realizam uma atividade sistemática de transmissão de um conhecimento, oriundo de um objeto de estudo específico (a cultura corporal) em determinados espaços e tempos pedagógicos, a partir de determinados objetivos e empregando determinados métodos de ensino e formas de avaliação.

[26] Dessa articulação resulta o Fórum das Licenciaturas com Formação Ampliada, que reúne docentes e estudantes provenientes de instituições de Ensino Superior cujos cursos de Educação Física organizam-se a partir da Licenciatura Ampliada (Taffarel *et al.*, 2021).

Nesse sentido, a formação dos/as professores/as de Educação Física é perspectivada a partir de uma base teórica consistente, a partir da qual os/as professores/as colocarão em movimento os conceitos gerais e específicos apropriados ao longo do curso de graduação de acordo com a especificidade de cada campo de atuação. Nesse caso, consolida-se o princípio indicado por Saviani (2003), relativo à capacidade do/a trabalhador/a de desenvolver atividades de trabalho específicas a partir do domínio dos fundamentos do seu trabalho.

Se, por um lado, a Licenciatura Ampliada permite enfrentar a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado e suas consequências – tais como a fragmentação e negação dos conhecimentos clássicos da área, a superespecialização ainda no curso de formação inicial e o princípio da simetria invertida[27]; por outro, materializa a formação generalista fundamentada na unidade dialética entre os conhecimentos comuns e os conhecimentos específicos de cada campo de trabalho[28]. Conforme Santos Júnior (2005), trata-se de assegurar, na formação em nível de graduação, que os/as estudantes se apropriem dos conhecimentos dos macroconceitos da área, dos fundamentos para o trato com o conhecimento, da organização do trabalho pedagógico, das teorias pedagógicas e das metodologias específicas.

Convém salientar, ainda, que a Licenciatura Ampliada tem como base teórica o materialismo histórico-dialético (teoria do conhecimento), a psicologia histórico-cultural (teoria do desenvolvimento e da aprendizagem), a pedagogia histórico-crítica (teoria pedagógica) e a abordagem Crítico-Superadora (proposição metodológica).

---

[27] A simetria invertida consiste no princípio de que a formação deve assegurar que o/a estudante realize ao longo do curso de graduação exatamente o que realizará, futuramente, como professor/a (Taffarel; Lacks, Santos Júnior, 2006).

[28] A especialização ou aprofundamento em determinado campo de atuação e/ou objeto de estudo pode ocorrer com a inserção dos/as acadêmicos/as em grupos de pesquisa a serem ofertados pelas IES, bem como com o posterior ingresso em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Toda e qualquer formação profissional deve ter em conta o fato objetivo de que, no quadro da sociedade capitalista, forma trabalhadores/as que terão a venda da sua força de trabalho como meio para a manutenção da existência. Com a Licenciatura Ampliada não é diferente, no entanto, consideramos que o critério para a elaboração dessa proposta de formação e sua expressão nos currículos dos cursos de formação de professores/as de Educação Física é menos o componente contingente (atender ao mercado de trabalho) e mais o componente histórico da formação profissional, situado no trabalho sistemático de elevação da formação cultural da classe trabalhadora a partir do acesso democrático à cultura corporal.

Desse modo, além da organização da formação a partir de um curso único, as instituições devem definir os conhecimentos essenciais que os/as professores da área da Educação Física devem dominar para assegurar o trato sistemático com os conhecimentos da cultura corporal tendo como objetivos tanto a formação cultural (que é componente da formação omnilateral, referida anteriormente), quanto o desenvolvimento e a ampliação da capacidade humana de apreender, explicar e transformar a realidade concreta.

Contribuições da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física para a formação de professores/as

Analisamos que a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física pode servir/serve de esteio para a formação de professores/as na área. Para detalhar esta asserção, apresentamos um conjunto de argumentos na sequência.

O primeiro aspecto diz respeito aos elementos epistemológicos, pedagógicos e políticos que a abordagem Crítico-Superadora fornece para a crítica ao projeto hegemônico de formação de professores/as de Educação Física. Ao perguntar sobre o projeto histórico e os interesses de classe aos quais as práticas pedagógicas se vinculam (Coletivo de Autores, 1992), a referida abordagem pedagógica permite-nos estender tais questões para os

componentes legais (como Diretrizes Curriculares Nacionais e seus respectivos pareceres, resoluções e notas técnicas, bem como a política nacional de formação de professores/as como um todo) e teórico-conceituais (a exemplo da base teórica que orienta, hegemonicamente a formação de professores/as em geral e, em específico, da área da Educação Física). Esta questão é tem extrema importância, considerando-se a disputa pelos rumos da formação da classe trabalhadora em uma conjuntura de destruição das forças produtivas – conforme tivemos a oportunidade de expor anteriormente neste manuscrito.

Outrossim, além de perguntar pelo projeto histórico e pelos interesses de classe, a abordagem Crítico-Superadora fornece instrumentos teóricos e políticos para a defesa do projeto histórico socialista no interior da formação de professores/as de Educação Física, ou seja, a defesa de outra sociabilidade, baseada na socialização dos meios de produção e de toda a produção humana. Este projeto histórico demanda, desde o interior do modo de produção capitalista, que o trabalho educativo atue na socialização do conhecimento mais elaborado, ou seja, atuando nesse âmbito, intensifica-se a principal contradição na qual se assenta a educação escolar: a socialização de um meio de produção, nomeadamente, a ciência (Saviani, 2012; Saviani; Duarte, 2012).

Ressaltamos que, a abordagem Crítico-Superadora, ao questionar o projeto histórico capitalista e as práticas pedagógicas que o sustentam e/ou mantêm, e defender outro projeto histórico para a humanidade e uma prática pedagógica alinhada com os interesses da classe trabalhadora, destaca a necessidade de considerar a conexão entre projeto histórico, formação humana, formação profissional e atuação do/a professor/a de Educação Física nos campos de trabalho para o enfrentamento dos diversos embates situados no interior das instituições formadoras de professores/as.

O segundo aspecto, ligado ao primeiro, diz respeito aos fundamentos da formação unificada, mais especificamente, da Licenciatura, tendo em conta a unidade entre forma e conteúdo. Ou

seja, além da necessidade da unificação da formação profissional em Educação Física, a base teórica dessa formação é uma questão fundamental (Taffarel, 2012). Nesse sentido, refletimos que a abordagem Crítico-Superadora fornece elementos essenciais para a elaboração desta proposta contra hegemônica.

Destacamos, portanto, que esta abordagem pedagógica é composta por um aparato que, em nosso entendimento, propicia instrumentos que sustentam, teórica e conceitualmente, a Licenciatura Ampliada no que diz respeito aos conceitos mais amplos (como concepção de ser humano, sociedade, ciência, currículo (ampliado)) e específicos da área da Educação Física (como concepção de Educação Física, a delimitação do objeto de estudo e de ensino – a cultura corporal – e a definição dos macro conceitos da área – como saúde, esporte, lazer e educação).

O terceiro aspecto diz respeito ao ponto de vista pedagógico, no qual destacamos que os conceitos de dinâmica curricular (trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar), bem como os princípios curriculares e metodológicos para o trato com o conhecimento consistem em elementos relevantes para organizar e desenvolver processos formativos que superem o esvaziamento de conteúdo do currículo, a desconexão dos conhecimentos entre si e destes com a atuação profissional. Ademais, os ciclos de escolarização propostos pelo Coletivo de Autores (2012) podem inspirar a organização dos conhecimentos nos currículos de formação de professores/as de Educação Física, considerando a espiralidade dos conteúdos – no sentido de que os conhecimentos são tratados de forma articulada e simultânea, de modo a constituir referências que se ampliam no pensamento ao longo do processo formativo, indo da constatação dos dados da realidade até a sua interpretação, compreensão e explicação (Coletivo de Autores, 2012).

O quarto aspecto que consideramos relevante destacar diz respeito à conexão entre teoria do conhecimento (materialismo histórico-dialético), teoria da aprendizagem e do desenvolvimento (psicologia histórico-cultural), teoria pedagógica (pedagogia

histórico-crítica) e abordagem pedagógica da Educação Física (abordagem Crítico-Superadora). Defendemos que tais referências, articuladas, reúnem os componentes mais consistentes, epistemológica e pedagogicamente, para fundamentar a formação de professores/as na área da Educação Física, na medida em que permitem apreender os fenômenos da realidade em um sentido concreto (conectado com as condições materiais de produção da existência – superando conceitos situados no idealismo, no biologicismo e e/ou no relativismo) e no seu movimento (dialético), e exigem que o conhecimento seja tratado pedagogicamente considerando-se estes fundamentos.

Conclusões

Consideramos que a ênfase na dimensão prática e a relativização e/ou negação do trato com o conhecimento científico e do domínio dos meios de produzi-lo sustentam de modo significativo o projeto hegemônico de formação de professores/as – ainda que não o esgote em sua forma e conteúdo. Tal projeto, conforme exposto, responde à necessidade do capital de rebaixar o valor da força de trabalho como parte das medidas empregadas para a tentativa de retomada das taxas de acumulação.

No quadro do embate de projetos de formação de professores/as (e, de modo mais geral, de projetos de formação humana), temos nos posicionado em defesa de processos formativos que assegurem uma consistente base teórica aos/às docentes em unidade com a atuação profissional, reconhecendo, nos planos imediato, mediato e histórico, a realidade e as possibilidades do trabalho pedagógico como instrumento que viabiliza a humanização dos seres humanos.

No âmbito da formação de professores/as de Educação Física, a Licenciatura Ampliada reúne as condições mais sólidas para o enfrentamento da tendência ao rebaixamento da formação profissional na área, bem como das questões específicas que convergem, também, para essa tendência – a exemplo da divisão

da formação entre licenciatura e bacharelado e o trato fragmentado dos conhecimentos.

No entanto, cabe ressaltar, que além da configuração de uma formação unificada (em um curso único), a Licenciatura Ampliada funda-se em uma dada base teórica que sustenta a concepção de formação omnilateral, de ser humano, de trabalho em geral, de trabalho educativo, de ciência e de Educação Física (bem como os grandes conceitos da área, como educação, esporte, saúde, lazer, etc.). Nesse sentido, reconhecemos a atualidade e contribuição da abordagem Crítico-Superadora para a formação de professores/as na área, na medida em que está presente na forma e no conteúdo da formação profissional como teoria da Educação Física, fundamentando desde os conceitos fundamentais da área (como cultura corporal e os macroconceitos da área), quanto oferecendo subsídios para a concepção e configuração dos currículos (a partir da dinâmica curricular, do currículo ampliado e dos ciclos de escolarização), bem como para o trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização do conhecimento).

Ademais, cumpre-nos ressaltar que a abordagem Crítico-Superadora é aquela que, no plano epistemológico e científico da Educação Física, reúne as condições mais avançadas[29] para potencializar, a partir de suas categorias teóricas, uma formação de professores/as em uma perspectiva superadora. Nesse sentido, faz-se imprescindível, nos embates de projetos de formação de professores/as de Educação Física, (re)colocar a abordagem Crítico-Superadora como teoria a partir da qual tal formação pode e deve estar fundamentada, na medida em que a Licenciatura Ampliada consiste em uma proposição em que forma (curso único) e conteúdo estruturam-se a partir da unidade dialética que lhes é constituinte.

Por fim, no momento em que a abordagem Crítico-Superadora completa 30 anos de existência e de resistência ativa, reconhecemos

[29] No sentido de instrumento teórico-metodológico que permite ascender à essência dos fenômenos e processos.

a imprescindibilidade de sua presença nos currículos de formação de professores/as de Educação Física, dado que, mesmo após três décadas, muitos/as acadêmicos/as e acadêmicas/as têm o acesso negado a esse conhecimento no Ensino Superior.

Referências

ARRIZABALO MONTORO, Xabier. **Capitalismo e economia mundial:** bases teóricas e análise empírica para a compreensão dos problemas econômicos do século XXI. Tradução de Antônio Messias Nogueira da Silva, Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudia Maria Costa Gomes, Everaldo de Oliveira Andrade, Estevão Nicolau Rabbi dos Santos, Everlam Elias Montibeler, Frederico Augusto Veloso Torres, Rodrigo Emmanuel Santana Borges. São Paulo: Hucitec; Nova Palavra, 2023.

BARATA-MOURA, José. (Re)pensar a dimensão científica do conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, p. 3-16, out. 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642692/10171. Acesso em: 12 mai. 2024.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjectividade:** estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 06**, **de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 02**, **de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2024.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física:** além da dualidade licenciatura - bacharelado. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DIAS, Fernanda Braga Magalhães. **A fragmentação da formação de professores de Educação Física:** minimização da formação sob a ordem do capital. 2011. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 mai. 2024.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265-271.

FURTADO, Roberto Pereira. Novas Diretrizes e antigos debates: uma análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física - Resolução CNE/CES 06/2018. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – v. 4:** Formação profissional e mundo do trabalho. Natal: EDUFRN, 2020. p. 115-135. Disponível em: https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce. Acesso em: 26 ago. 2024.

GAMA, Carolina Nozella. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de Pedagogia no Brasil:** uma análise das teses (1987-2010). 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

HACK, Cássia. **Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde:** contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica. 2017. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O imperialismo:** fase superior do capitalismo. Tradução de José Eudes Baima Bezerra. Brasília: Nova Palavra, 2007.

MACIEL, Thiago Barreto; NOZAKI, Hajime Takeuchi; BOTREL, Thunay Venzi. As novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física (Res. nº 06/18): a interlocução privilegiada do sistema CONFEF/CREFs; a continuidade do projeto de formação humana dominante; e as possibilidades superadoras. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, n. 6, p. 661-671, jul./dez.

2021.Disponível em: https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/952/1102. Acesso em: 28 ago. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702. Acesso em: 12 mai. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em: https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da Economia Política (Livro 1). Tradução de José Barata-Moura, João Pedro Gomes, Pedro de Freitas Leal, Manuel Loureiro e Ana Portela. Lisboa: Avante, 1990.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física:** a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

SANTANA, Matheus Lima de; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação e atuação de professores de Educação Física em diferentes campos de trabalho: nexos e relações. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 2, p. 35-40, 2021. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27284. Acesso em: 21 mai. 2024.

SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. **A formação de professores de Educação Física:** a mediação dos parâmetros teóricos metodológicos. 2005. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; RODRIGUES, Raquel Cruz Freire; LAVOURA, Tiago Nicola. Formação de professores de Educação Física: velhos problemas, novas lutas. *In*: SOARES, M. G.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – v. 4:** Formação profissional e mundo do trabalho. Natal: EDUFRN, 2020. p. 51-64. Disponível em: https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce. Acesso em: 26 ago. 2024.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Descendo dos ombros dos gigantes: sobre o esvaziamento teórico da formação de professores no Brasil. *In*: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar.** Salvador: Eduneb, 2013. p. 133-157.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**

e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-11.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da; FURTADO, Roberto Pereira. Reação conservadora neoliberal e políticas curriculares: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-18, 2022. Acesso em: http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2150-silva-furtado.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke *et al*. Formação em Educação Física no Brasil: contribuições da Anfope, FORLIA e MNCR. **Formação em Movimento**, Seropédica, v. 3, i. 2, n. 6, p. 542-563, jul./dez. 2021. Disponível em: https://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/752. Acesso em: 28 ago. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):** ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. 2019. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação de Professores de Educação Física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726. Acesso em: 12 mai. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Formação de professores de Educação Física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, a. XVIII, n. 26, p. 89-111, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/681/1871/6313. Acesso em: 28 mai. 2024.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. *In*: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. (Org.). **Formação em Educação Física & ciências do esporte:** políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p. 13-47.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. Formação profissional em Educação Física: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. (Org.). **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE – v. 4:** Formação profissional e mundo do trabalho. Natal: EDUFRN, 2020. p. 13-29. Disponível em: https://www.cbce.org.br/item/formacao-profissional-e-mundo-do-trabalho---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce. Acesso em: 26 ago. 2024.

Relatoria do Painel 4 - Formação de Professores/as, Currículo e Saúde

Matheus Lima de Santana (SEC/BA)

Convidados/as: Carolina Nozella Gama (UFAL), Cássia Hack (UNIFAP) e Márcia Morschbacher (UFSM)

Mediação: Demilto Yamaguchi da Pureza (UNIFAP)

O professor Demilto, mediador da mesa, inicia dando boas-vindas aos participantes do seminário, se apresenta, apresenta o tema e a ementa do painel, e cumprimenta as palestrantes. Em seguida, apresenta o currículo das convidadas: Carolina Nozella Gama (UFAL), Cássia Hack (UNIFAP) e Márcia Morschbacher (UFSM). Feito isso, o mediador explica como seria desenvolvida a atividade, explicitando que as falas seguiriam a seguinte ordem: primeiro a Professora Márcia, posteriormente a Professora Carolina e, por fim, a Professora Cássia; tendo, cada fala, duração de 25 minutos, um tempo destinado às perguntas ao final das falas, e as considerações finais das palestrantes.

A profa. Márcia agradece o convite e ressalta a importância histórica do evento, explicitando que a sua fala estava estruturada em três pontos, a saber: 1) Atuais tendências hegemônicas na formação de professores – marco legal e base teórica; 2) Proposta superadora – Licenciatura ampliada; a necessidade de uma formação assentada em uma consistente base teórica; 3) Contribuições da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física para a formação de professores. Antes de adentrar o primeiro ponto da exposição, a professora reconhece a articulação entre a abordagem Crítico-Superadora, a pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-dialético como essencial para discutir a formação de professores.

Assim, se vale das contribuições Arrizabalo Montoro (2014) como referência para tratar da conexão entre a formação de professores e o atual grau de desenvolvimento do modo de produção capitalista, caracterizado pela destruição das forças produtivas, que resulta na destruição econômica, na regressão social e no questionamento a democracia – que, do ponto de vista da professora, tem sua expressão máxima nas guerras – havendo a necessidade do capital rebaixar o valor da força de trabalho e da formação da classe trabalhadora. Isso se expressa na formação de professores hegemônica através da Resolução CNE/CP 01/2019 (licenciaturas) e Resolução CNE/CES 06/2018 (Educação Física) que possuem como marco teórico-conceitual o alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); à pedagogia das competências e relativismo epistemológico; à formação pragmática, aligeirada e esvaziada de conteúdos; à tendência da formação dividida entre licenciatura e bacharelado na Educação Física.

Em contraposição, a professora Márcia destaca a Licenciatura ampliada enquanto proposta de superação dessa formação hegemônica, destacando o papel importante da Rede LEPEL, junto com o Movimento Estudantil da Educação Física e as entidades científicas e de classe, na luta por essa formação única, alicerçada em uma consistente base teórica, com vista no desenvolvimento do trabalho pedagógico com a cultura corporal nos diversos campos de trabalho; base teórica essa expressa na defesa da abordagem Crítico-Superadora, da pedagogia Histórico-Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-dialético. Ressalta também as contribuições da ANFOPE para a formação de professores contra hegemônica.

Por fim, a professora Márcia apresenta as contribuições da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física para a formação em Licenciatura ampliada: concepção de ser humano; de sociedade; de currículo; de ciência; de Educação Física; de avaliação; e ainda, a cultura corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física; a dinâmica curricular; e os princípios curriculares metodológicos para o trato com o conhecimento; e a conexão entre

projeto histórico, formação humana, formação profissional e atuação do professor de Educação Física nos campos de trabalho. Segundo a professora, é fundamental a reafirmação das categorias teóricas postas na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física para compreender, explicar e intervir na formação de professores de forma superadora, recuperando os quatro pilares da formação humana: sólida formação teórica, desenvolvimento da consciência de classe, formação política, e inserção nos organismos da classe trabalhadora.

Em seguida, a professora Carolina Gama inicia agradecendo pela participação no, e parabenizando a organização pela realização do evento, trazendo em sua fala uma contribuição do ponto de vista do currículo. Ela enfatiza o contexto histórico em que está sendo discutido as concepções de educação, Educação Física, formação de professores e o currículo, nos dizendo que o Coletivo de Autores é bastante claro quanto a essa questão. Portanto, ao discutir essas questões ela considera o contexto de acirramento das contradições do modo de produção capitalista, com o acirramento das disputas pelos projetos antagônicos de sociedade e da formação de professores.

A professora Carolina, para discutir o currículo de forma mais geral, aponta a relevância de recuperar o Coletivo de Autores em um momento em que esse projeto de sociedade se expressa nos currículos, quando se observa o movimento das reformas empresariais da educação com o avanço neoliberal, que se expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido essa BNCC, afirma a professora, está sendo imposta no âmbito da formação de professores, que se coloca como promessa de equalizar a educação, mas que está sendo proposta enquanto desmonte da política educacional, e, portanto, é uma proposta de formação que se desdobra em termos de currículo na perspectiva de institucionalizar um patamar minimalista de formação para a classe trabalhadora, visando a sua adaptação à sociedade capitalista. Desta forma, o foco dessa base é centrada nas competências e habilidades individuais.

A professora prossegue explicando que em termos de escola, de formação, e de currículo, isso significa que não é possível socializar o conjunto do conhecimento, pois ele precisa ser apropriado de maneira privada por uma pequena parcela da sociedade. Nesse sentido, é preciso um conjunto de projetos, proposições e concepções de currículo que visem o apaziguamento, moldando a escola para que o indivíduo aceite de maneira passiva essas condições objetivas excludentes. Porém, explica ela, as contradições se acirram, as desigualdades se aprofundam, mas vivemos em um modo de produção da vida em que essas contradições não se sustentam, porque já temos avanços suficientes para que todas as pessoas usufruam dessa riqueza coletivamente produzida.

Assim, a profa. Carolina apresenta o movimento que realizou na tese de doutorado, em que se propôs a discutir currículo numa perspectiva histórico-crítica, recuperando as contribuições do *Coletivo de Autores*, que diz da importância de articulação entre uma teoria do conhecimento com uma teoria pedagógica, e também da contribuição do leste europeu, a partir da escola de Vigotsky. Nesse sentido, afirma que encontramos no *Coletivo de Autores* uma concepção de currículo para além da Educação Física e defende um currículo pautado na lógica dialética, tendo como objeto o desenvolvimento do psiquismo, definição de currículo enquanto um percurso do ser humano em seu processo de apreensão dos conhecimentos (processo ampliado pela teoria histórico-crítica), os quais precisam ser selecionados, dosados, organizados e distribuídos no tempo e no espaço escolar.

A professora explica que a ideia de *dinâmica curricular* é o diálogo entre o trato com o conhecimento e a organização geral da escola, para garantir o desenvolvimento dos alunos nas suas máximas possibilidades, e isso se relaciona com as normatizações, superando as concepções tradicional e tecnicista de currículo. Por fim, a professora apresenta os princípios curriculares e ciclos de escolarização como contribuição do *Coletivo de Autores* para o currículo, e amplia essa contribuição em sua tese de doutorado. Também, dialoga com o questionamento feito pela professora Celi

Taffarel na mesa de abertura: “Esse livro resistiu ao tempo?”; “Essa obra é um clássico?”. E responde afirmando que sim, que é um clássico, e que resistiu ao tempo e continua trazendo contribuições para explicar a realidade e propor contribuições. Aponta contribuições da abordagem Crítico-Superadora para a teoria pedagógica, observadas na proposição que apresentada na obra “Fundamentos da didática histórico-crítica” de Ana Carolina Galvão, Tiago Lavoura e Ligia Martins.

A Profa. Cássia inicia cumprimentando o prof. Demilto em nome da organização do evento; o apoio técnico em nome da professora Joelma, e as colegas profas. Carolina e Márcia. Sua exposição tem como base um recorte do Capítulo 4 - Formação de professores de Educação Física, concepção de saúde e sistema de complexo “saúde – biomecânica – cultura corporal” da sua tese de doutorado intitulada “Formação de professores e professoras de Educação Física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica” orientada pela profa. Celi Taffarel, com algum grau de atualização.

Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, na teoria Histórico-Cultural, na teoria Pedagógica Histórico-Crítica e na abordagem Crítico Superadora do Ensino da Educação Física, explica que o capítulo trata da produção do conhecimento acerca do campo da saúde circunscrita ao conceito sobre “o que é saúde”, e a Formação de Professores de Educação Física na perspectiva de formação humana omnilateral. Para a professora, tratar da questão Saúde na Educação Física não é rebiologizar a Educação Física, é tomar a saúde, enquanto fundamento na formação de professores em suas contradições que precisam ser superadas, e seu posicionamento é o de que este fundamento não pode figurar de forma isolada na formação de professores de Educação Física.

Considera a questão da saúde ampliada, enquanto elemento necessário à formação e, portanto, compreende que se deve considerar as implicações das determinações econômicas, sociais, políticas, ideológicas, culturais, ambientais, individuais, e

hereditárias. Ela aponta a necessidade de fundamentar a formação e, consequentemente, o currículo em uma perspectiva dialética entre as leis biofísicas e as leis sócio históricas, para superação do paradigma da doença como perspectiva de compreensão da saúde, pela necessidade de compreender como o ser humano se torna ser humano, como aprende e se desenvolve.

A professora Cássia faz breves apontamentos acerca da saúde em tempos de golpe e desgoverno, identificando que as forças ultraliberais, ultraconservadoras e reacionárias têm sido majoritárias, impondo políticas de austeridade econômica, esvaziando o Estado de suas funções precípuas relacionadas à garantia dos direitos sociais, subtraindo os investimentos estatais primários em saúde, educação e outras obrigações constitucionais, que são incompatíveis com a lógica e a atual etapa de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Contudo, ressalta que existe resistência da classe trabalhadora em defesa do Sistema Único de Saúde (SUS), por exemplo. Há também diversos movimentos e organizações que se contrapõem a mercadorização da saúde. Considera como conceito de saúde aquele que não se reduz a ausência de doença, aponta que temos um cenário em que os investimentos na saúde pública são insuficientes, e a política de subfinanciamento crônico do SUS tem descaracterizado o sistema e o impedido de cumprir o escopo de sua natureza. Isso ocorre ao tempo em que há um estímulo do governo ao uso de planos de saúde privados e a assunção de Organizações Sociais que tem caráter privado para gerir espaços públicos de saúde.

Em seguida, a professora Cássia trata da produção do conhecimento sobre saúde, recuperando que a Educação Física é reconhecida como integrante da área da saúde e profissão da saúde, tendo antecedentes e raízes históricas que remontam aos séculos XIX e XX com a influência da área médica. A partir da década de 1980 as Ciências Sociais e Humanas influenciam no campo de conhecimento da Educação Física Brasileira, período tratado por autores como a "desbiologização" da Educação Física.

Aponta que há numerosos estudos sobre Saúde no amplo leque de compreensão do fenômeno, contudo, majoritariamente com acento biologizante bastante efusivo, pois não tratam o fenômeno em sua totalidade. Destaca que de forma geral, os estudos que embasam a área do conhecimento nos currículos de formação acadêmico-universitário de Professores de Educação Física reduzem, fragmentam e fragilizam o campo de formação e intervenção, já que tratam do fenômeno apenas em sua aparência. Menciona outros estudos consistentes na Educação Física com perspectivas de enriquecimento do debate crítico acerca do fenômeno e um conjunto de três grupos de pesquisa, que desenvolvem projetos interinstitucionais.

Outro aspecto da produção do conhecimento destacado pela professora, é que há também certo consenso especificamente com os estudos organizados a partir do campo da Epidemiologia e de outro campo denominado "Qualidade de Vida". Apresenta o que diz sobre saúde o Conselho Nacional de Saúde, a Constituição Federal de 1988 e o SUS. Aponta que a relação direta de causa e efeito, muitas vezes, a tônica nos estudos relativos da Educação Física, entre atividade física e saúde, não é suficiente para explicar as determinações no campo das relações entre Educação Física e Saúde. Pela amplitude do conceito e a extensão de suas implicações, ressalta que é necessário atentar-se ao que as forças produtivas elaboraram enquanto conhecimento e tecnologia possíveis para modificar geneticamente os seres humanos, daí a possibilidade da existência de "fabricar" super atletas, administrar doping genético e anabolizantes, suplementar a alimentação, medicamentalizar, para além de uma ética biomédica, esportiva e humana. Então aponta que é necessário compreender que no campo do modismo midiático-mercadológico e também acadêmico da Saúde enquanto área que contribui para fundamentar a práxis na Educação Física, existam produções elaboradas a partir de uma diacronia de pensamento entre os binômios possíveis, por exemplo, saúde-doença, remediar-prevenir, lesão-cura, natural-artificial, beleza-feiura, enfim, elementos que tratam desigualdades

construídas com precariedade de compreensão dos fenômenos, no sentido de marginalização dos mesmos apoiados por uma cultura de efêmero e descartável.

A professora Cássia afirma que a saúde não se explica em si mesma, mas é um constructo social, consequentemente, há diferentes concepções acerca do fenômeno. Concepções estas, amparadas por distintas formas e concepções de mundo, de ser humano e de sociedade que diferenciam os projetos em uma sociedade. Explica que a saúde não é mais uma propriedade do campo de conhecimento da Biomedicina, e expande-se para um conjunto de ciências e do campo filosófico que contribui para ampliar a sua compreensão da noção de ausência de doença para os determinantes da realidade concreta em uma perspectiva de totalidade para compreensão do sujeito e as suas relações no/com o mundo. Contudo, ressalta que se torna preocupante que se desenvolvam conceitos que descolem as questões referentes às compreensões de saúde da materialidade concreta do modo de produção da vida.

Neste sentido, a professora afirma que é preciso pensar e repensar a formação de professores de Educação Física, defendendo uma formação de totalidade, garantindo uma sólida base científica nas grandes áreas de atuação do profissional da Educação Física. É uma perspectiva de formação generalista, humanista e crítica que possibilita conhecer, compreender e analisar criticamente a realidade a partir dos seus elementos concretos para agir por meio das diferentes manifestações da cultura corporal.

No que diz respeito à saúde, afirma que a produção científica que se ocupa somente com a aparência do fenômeno, não contribui para o avanço nas condições de vida da humanidade por quanto reproduz os significados políticos e sociais de um sistema que desumaniza o ser humano para conseguir se manter, o que implica na necessidade de mostrar com dados cientificamente elaborados a razão, a necessidade e os porquês de avançar nesta questão de compreender, a partir do movimento da história, como se constitui

e como o campo da Saúde, não pode ser negado na formação do profissional em Educação Física.

Assim, a professora estabelece os nexos e relações com as tendências da produção do conhecimento sobre saúde, em especial, a do binômio saúde-doença, a do enfoque biologizante e fragmentado de ser humano e de saúde, que silencia as condições objetivas de vida como aspecto organicamente associado à saúde. No quadro da formação de professores de Educação Física, tal abordagem no campo da saúde impede, obstaculiza a explicação e intervenção na realidade, em um sentido crítico, superador, tendo em vista ações nos planos imediatos, mediatos e históricos – que se encaminhem para a superação das condições materiais de existência, que impedem o desenvolvimento dos seres humanos nas múltiplas determinações e possibilidades.

Portanto, avalia que a defesa do projeto de formação única, em licenciatura de caráter ampliado, está fundada no projeto histórico, não é uma questão de debater apenas a fragmentação da formação em dois cursos nominalmente diversos, contudo, com proximidades em seu decurso que não alteram o "produto" substancialmente. Para a professora, cabe considerar os pressupostos, os rumos e as consequências sociais destas formações. É preciso explicitar uma posição política, uma vez que o conhecimento não é neutro, adquire força ideológica e força produtiva na sociedade de classes, na perspectiva da superação de contradições referentes a negação do conhecimento ou seu tratamento na base mecanicista, naturalista, biologicista, para que não se subtraia a tênue frágil capa civilizatória.

Após as exposições, o prof. Demilto leu as perguntas do *chat*: 1) Pergunta da profa. Celi Taffarel para profa. Márcia – "Como os NDE — Núcleo Docente Estruturante — estão conduzindo as reestruturações curriculares, a partir do que é possível reconhecer por dentro do CBCE?"; 2) "O construtivismo tem influenciado as políticas curriculares que chegam à escola, por favor fale mais sobre como os professores podem identificar esse tipo de influência?" 3) Celi Taffarel pergunta para profa. Carol: "Como os/as

professores/as podem identificar as influências teóricas pós-modernas que chegam às escolas? e como combatê-las?"

A profa. Márcia responde, destacando quatro aspectos que ela coloca no plano de tendências em que o currículo de formação de professores tem sido discutido em função das novas DCNs: 1. compreensão hegemônica de que as instituições precisam se adaptar as diretrizes; 2. Há relativa dificuldade no espaço institucional de discutir questões ligadas à formação de professores a exemplo de projeto de formação de professores, concepção de formação humana, objeto de estudo da Educação Física e currículo, como se as DCNs não fossem passíveis de questionamento; 3. Dúvidas quanto a um conjunto de ambiguidades nas DCNs, cita como exemplo a ambiguidade de um curso único ou dois cursos, a carga horária dos estágios; 4. Intensificação pela revogação das diretrizes das DCNs específicas para a Educação Física (2018) e a geral de formação de professores (2019), visto a possibilidade de avanço com o novo governo. Ressalta que é preciso enfrentar a correlação de forças. Por fim agradece a possibilidade do diálogo e segue à disposição.

Antes de passar para a profa. Carolina, o prof. Demilto lê mais perguntas da profa. Celi Taffarel para a profa. Cássia: 1) "Como o CREF/CONFEF está impondo a sua concepção de atividade física e saúde nas escolas?"; 2) "Como o Comitê contra as atuais diretrizes 06/2018 está agindo para contribuir com a superação desta formação rebaixada?".

A profa. Carolina responde a partir do que o professor Newton Duarte elabora acerca das pedagogias do "aprender a aprender" e da discussão sobre a "sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?". Ela afirma que qualquer perspectiva que negue o papel social do professor e da escola na socialização do conhecimento, e que negue o ensino, é indício de tendências que visam esvaziar a escola, no sentido de "ensinar, pero no mucho", de uma educação a conta gotas, precisando da escola para formar uma subjetividade pró-capital, apaziguada, que vem junto com a ênfase no conhecimento cotidiano, que como diz Saviani (na obra *Escola e*

Democracia) é impedir que as pessoas acessem o conhecimento para se humanizar, compreender, explicar e atuar na realidade, que tem a ver com a naturalização do não conhecimento. Traz como exemplo a dificuldade de alfabetização na língua materna pelas crianças. E uma maneira de combater essas tendências é estudar e reconhecer de onde vem essas proposições e a que interesses elas se vinculam, e afirmar o papel social da escola de socializar a riqueza e o conhecimento sistematizado e a cultura que por fora da escola muitas pessoas não terão acesso. Encerra sua fala lendo um trecho da apresentação do livro do *Coletivo de Autores* e agradece.

A profa. Cássia afirma que o CREF/CONFEF está impondo a sua concepção de atividade física e saúde nas escolas agindo fora da sua competência legal se infiltrando nas instâncias formativas, como nas instituições mercadológicas da educação, que também são contratadas para fazer a formação de professores; na publicidade falseada da função social da Educação Física na escola. E sobre a atuação do Comitê contra as atuais diretrizes 06/2018, ela responde que o comitê já solicitou a revogação dessas DCNs tanto em 2019 quanto em 2021, mas não houve resposta pelo CNE, porém o comitê já pensa em outras possibilidades e tem debatido possibilidades de resistência na reformulação dos documentos de formação. Ela se despede agradecendo ao Coletivo da Rede LEPEL e desejando vida longa à *Rede* e ao *Coletivo de Autores*.

O prof. Demilto agradece as expositoras e a todos que estavam assistindo e encerra o painel.

PAINEL 5
"Políticas públicas em Educação Física, Esporte e Lazer"

Os rumos das políticas educacionais e a presença/ausência da Educação Física no currículo do Novo Ensino Médio

José Arlen Beltrão[1]

Introdução

Este texto é resultado da participação do seu autor no Seminário Nacional da Rede LEPEL "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades Crítico-Superadora", mais especificamente no painel "Políticas públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer". Dentro dessa temática, optei por abordar os rumos das políticas públicas em educação no Brasil, apontando as principais tendências em curso, e as implicações dessas políticas na presença/ausência da Educação Física no currículo da educação básica, particularmente no último nível de ensino. Importante registrar que este texto apresenta alguns dados e reflexões que não foram expostos durante minha intervenção, em função dos limites de tempo próprios dessas atividades. A meu juízo, tais inclusões poderiam enriquecer a discussão aqui desenvolvida, justificando essa decisão.

No período em que o referido evento foi realizado e este texto concluído, do ponto de vista da política educacional, seguramente, as problemáticas mais significativas e que motivaram os principais debates estavam relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Como resultado, as manifestações em torno da revogação dessa nova estrutura para o último nível da educação básica também se avolumaram.

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor Associado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4070158414830366. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7344-0010. E-mail: arleneducacaofisica@ufrb.edu.br.

Especificamente em relação à Educação Física, o NEM trouxe incertezas sobre a sua inserção ou não no currículo e sobre o possível espaço ocupado por esse componente curricular, em caso de permanência.

Atento a essa conjuntura, o presente trabalho objetivou (i) expor a atuação e os interesses do capital nos rumos da educação pública brasileira e as tendências intensificadas com esse movimento, particularmente com a reforma do ensino médio; e (ii) apresentar mapeamento do espaço ocupado pela Educação Física nas matrizes curriculares do NEM dos estados e do Distrito Federal.

Para tanto, além da bibliografia que trata dos objetos em questão, examinamos os atos normativos que instituíram as matrizes curriculares dos 26 estados e do Distrito Federal. Esses documentos foram obtidos através de buscas em sítios eletrônicos das secretarias estaduais de educação e dos conselhos estaduais de educação.

Em relação à técnica para tratamento dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 1979). Já as análises produzidas a partir desses materiais estão referenciadas no materialismo histórico-dialético (Marx, 2008; 2014).

A discussão será apresentada em três tópicos. No primeiro, exponho sinteticamente relações entre a crise capitalista e os interesses da classe dominante pela educação pública, enfatizando o papel dos reformadores empresariais da educação, com destaque para o Todos pela Educação (TPE) no Brasil. No segundo, apresento a carga horária da Educação Física no NEM de todas as redes estaduais e distrital e algumas implicações derivadas desse processo. Por fim, nas considerações finais situo a disputa pela revogação do NEM e problematizo os desafios para a manutenção da Educação Física no ensino médio.

Todos pela (Privatização da) Educação (Pública e Rebaixamento da Formação)

Nas últimas décadas, as crises econômicas no modo de produção capitalista, via de regra, foram enfrentadas pelas frações dominantes com reformas estruturais através das famosas políticas de ajustes econômicos.

Em linhas gerais, a centralidade da política de ajustes está nas privatizações e na desregulamentação de mercados. Por um lado, serviços ou atividades tipicamente ofertados pelo Estado são transferidos ou passam a contar com a participação da iniciativa privada. Por outro lado, a redução de regras e obrigações diminui os custos das operações e, em vários casos, o valor da força de trabalho. Tais medidas buscam recompor ou criar condições para a valorização do capital, destravando os obstáculos para sua rentabilidade (Montoro, 2014).

Nesse contexto, os sistemas públicos de educação, em diferentes localidades no mundo, viraram alvos de reformas e uma nova ordem educacional vem se emergindo desse processo, com transformações que seguem direção e conteúdo muito semelhantes, ainda que as condições iniciais não sejam as mesmas. Com isso, não se está afirmando que exista um sistema educacional mundial homogêneo, mas princípios, estruturas, ideias e processos muito similares que são introduzidos nos sistemas públicos (Laval, 2019).

Segundo Montoro (2014), o capital interessa-se pela educação pública, principalmente, (a) por representar possibilidade de espaço para valorização do capital, dado o potencial para a criação/ampliação de um grande mercado, e (b) por consistir num componente indireto do salário.

É patente a participação de corporações empresariais, direta ou indiretamente, na consecução dessas reformas na educação, o que reforça os indícios de intenção de transmutação dos sistemas e redes de educação em um amplo mercado educacional. Nessa perspectiva, os sistemas e as escolas são entendidos como

empresas, submetidos à competição que, em tese, impulsionaria a qualidade. Por conseguinte, a educação pública passa a ser regida, paulatinamente, pela lógica econômica/empresarial.

Onde não é possível transferir a educação pública para a iniciativa privada, num primeiro momento, com a criação das escolas *charters*[2] e a instituição da política de vouchers, os reformadores introduzem nas redes ideias e procedimentos que sedimentam esse caminho. Ao mesmo tempo, operam outras formas de privatização e a flexibilização de regras para permitir a atuação por dentro das redes públicas de agentes não estatais (Freitas, 2018).

A padronização de métodos e conteúdos, o ensino pautado nas competências, a gestão orientada pragmaticamente para os resultados, as avaliações censitárias, a descentralização, a desprofissionalização docente, a ingerência e o controle sobre o trabalho docente, a política de responsabilização e a inculcação do ideário neoliberal (individualismo, meritocracia etc.) estão entre as medidas adotadas nas reformas empresariais da educação (Freitas, 2018; Laval, 2019).

É importante destacar que essas reformas, mais do que promover mudanças estruturais, alteram a própria natureza da educação e dos sistemas educacionais. Observa-se uma transição da educação de direito social a serviço. Nos estágios mais avançados, o Estado deixa de ser o responsável pela educação e passa a ser apenas o provedor dos recursos e regulador das atividades. As relações são, predominantemente, típicas do mercado, transferindo com isso a responsabilidade para as famílias.

---

[2] As chamadas escolas *charters* estadunidenses, que poderiam ser traduzidas como escolas contratadas ou sob contratos correspondem às escolas que são mantidas com recursos públicos, em muitos casos continuam gratuitas, mas com gestão privada, compartilhada ou exclusiva (Adrião, 2014). Os recursos são encaminhados diretamente às escolas ou via vouchers que são distribuídos às famílias. Quando o voucher não é suficiente para arcar com a mensalidade da escola *charter*, a família deve fazer a complementação com recurso próprio ou procurar escola com mensalidade menor.

Estrategicamente, formam-se amplas e diversificadas redes envolvendo organizações sociais, empresas, bancos, fundações, parlamentares, professores, intelectuais, grupos de mídia, celebridades etc., para influenciar nos rumos das políticas educacionais e implementar as pautas de cunho empresarial. O roteiro utilizado é sempre muito parecido. Dentre outras coisas, (a) intensificam as críticas ao Estado, aos serviços públicos e, sobretudo, à educação pública, evidenciando os dados negativos; (b) notabilizam os serviços ofertados pela iniciativa privada; (c) produzem materiais e investem em divulgação nos principais meios de comunicação; (d) oferecem formações aos profissionais da educação; (e) colocam-se como apartidários e representantes legítimos da sociedade civil; (f) apresentam "soluções educacionais" por meio dos seus centros de pesquisa e fundações; (g) cooptam profissionais que ocupam cargos públicos em setores estratégicos ou atuam para que algum representante passe a ocupar o cargo alvo; (h) fazem *lobby* junto a parlamentares e governos, bem como trabalham na formação de bancada própria nas casas legislativas.

No Brasil, desde a década de 1990, identificamos a articulação desses sujeitos de maneira mais orgânica. Atualmente, existem incontáveis organizações que estabelecem parcerias educacionais com as redes públicas ou trabalham na indução, no planejamento e na execução de políticas educacionais. Notadamente, a organização mais evidente e que exerce uma espécie de liderança é a Todos Pela Educação (TPE).

Há um conjunto de pesquisas que demonstram a atuação das organizações e fundações e a implementação de medidas de inspiração empresarial em muitas redes de ensino no país (Adrião *et al.*, 2016; Caetano, 2016; Dias; Guedes, 2010; Martins, 2013; Martins; Krawczyk, 2018; Pinheiro, 2014; Peroni; Caetano, 2015), resultando em formas diversificadas de privatização da educação pública (Beltrão; Taffarel, 2017).

Após o golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff, o bloco no poder (Boito Jr., 2018) executou uma agenda fortemente regressiva aos direitos sociais e

ampliou o espaço e a influência dos reformadores empresariais da educação no Governo Federal.

Com efeito, medidas foram aprovadas no Congresso Nacional ou adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) com repercussões significativas nos rumos da educação pública. Dentre elas, no que se refere ao ensino médio, se destacam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a lei n. 13.415/2017 (que reestrutura o ensino médio) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Em consequência, observamos a intensificação das tendências de (i) privatização, na medida em que se flexibilizou regras e induziu o envolvimento de entes não estatais na formulação e na oferta do ensino; e de (ii) esvaziamento científico da formação, ao privilegiar o desenvolvimento de competências em detrimento à socialização do conhecimento científico, ao reduzir o tempo de formação básica geral e ao desobrigar o ensino de importantes componentes curriculares (Beltrão, 2019).

Segundo Laval (2019, p. 83), a lógica das competências comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem, pois prioriza a formação de subjetividades simpáticas às relações de produções contemporânea e pretere a socialização de "[...] conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos [...]".

Além dessas tendências, os reformadores empresariais avançaram na introdução e na disseminação de ideias próprias do campo neoliberal, demonstrando que o componente ideológico é essencial para a materialização da proposta empresarial para a educação, seja para justificá-la ou pelo interesse de sua incorporação pela juventude que acessa a educação pública.

Não por acaso, em muitas redes de ensino, localizamos a proposição de disciplinas no Novo Ensino Médio (NEM) que abordam eufemisticamente o empreendedorismo e a meritocracia, ou mesmo a BNCC com a introdução do componente curricular

projeto de vida. Na prática, a intenção é convencer o jovem que seu destino, de sucesso ou insucesso, será resultado do seu esforço, retirando as responsabilidades do Estado desse processo e solapando as contradições incorrigíveis do capitalismo e suas consequências.

As relações sociais na atualidade, numa conjuntura marcada pelo desemprego, subemprego, precarização, violência e falta de perspectiva para os jovens, demandam uma sociabilidade centrada no individualismo, na instabilidade e na flexibilidade, como cultura apropriada à acomodação dos sujeitos. A classe dominante, ciente desse quadro, envida esforços para que a escola assuma essa tarefa (Ramos; Paranhos, 2022).

Segundo Ramos e Paranhos (2022, p. 81), esse projeto educacional se reveste de crueldade para os trabalhadores, pois oculta sua real finalidade: "formar sujeitos flexíveis, preparados para a precariedade, individualistas, que ignoram a vida em sociedade para tratar de seus interesses; pessoas que naturalizam a exclusão e a precarização de si próprios".

É possível afirmar que a Educação Física não ocupa espaço relevante nesse projeto educacional defendido pelo setor empresarial. Essa assertiva se sustenta na constatação que as medidas que reformaram o ensino médio brasileiro vêm implicando, profundamente (e de modo negativo), a Educação Física escolar. No próximo tópico, serão apresentados dados e análises relacionados com a situação específica da Educação Física no NEM.

A regulamentação da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio (NEM)

A maioria dos componentes curriculares, incluindo a Educação Física, foi impactada seriamente com a reestruturação do ensino médio. Com as mudanças realizadas, esses componentes perderam a condição de obrigatórios e o status de componente curricular não está assegurado, denotando que os conhecimentos

abordados nesses componentes curriculares são dispensáveis para a consecução do projeto educacional de inspiração empresarial.

Essa medida reforça a tendência em curso nas últimas décadas de desvalorização da Educação Física no ambiente escolar, visto que com a reestruturação produtiva esse componente curricular já não contribui decisivamente no desenvolvimento dos principais atributos esperados do trabalhador de novo tipo (Nozaki, 2004).

A análise da BNCC do ensino médio aponta que o objeto de ensino da Educação Física também recebe pouca atenção e as habilidades perspectivadas no documento preterem ou não exigem a apreensão dos conhecimentos científicos dessa área, nem o aprendizado das formas mais complexas das diferentes atividades da cultura corporal (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Essas constatações já indicavam uma posição marginalizada da Educação Física no currículo do NEM e uma tendência de redução do seu espaço, além do risco real de sua exclusão. As dúvidas em relação à sua presença/ausência seriam dirimidas após a regulamentação de diversos dispositivos, que ficaram a cargo dos estados e do Distrito Federal, e a aprovação das suas respectivas matrizes curriculares. Considerando a liberdade delegada às redes em função da extensa desregulamentação desse nível de ensino, vislumbrava-se a constituição de vários "ensinos médios" pelo país.

No segundo semestre de 2023, todos os 26 estados e o Distrito Federal já haviam aprovado proposta de matriz curricular e referenciais curriculares para o NEM. As 27 matrizes curriculares foram analisadas e a carga horária semanal e anual destinada à Educação Física de cada ente federativo foi sintetizada na tabela 1.

Tabela 1. Mapa curricular da Educação Física no NEM

	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL	
Unidades da Federação	CH Sem	CH Ano	CH Sem	CH Ano	CH Sem	CH Ano	Aula	CH
1. Acre (AC)	2	80	2	80	2	80	6	240
2. Alagoas (AL)	2	80	2	80	X	X	4	160
3. Mato Grosso (MT)	2	80	2	80	X	X	4	160
4. Amapá (AP)	2	67	0	0	2	67	4	134
5. Paraná (PR)	2	67	0	0	2	67	4	134

6. Rio de Janeiro (RJ)	2	67	0	0	2	67	4	134
7. Rio G. do Norte (RN)	2	67	1	33	1	33	4	133
8. Sergipe (SE)	1	33	2	67	1	33	4	133
9. Amazonas (AM)	2	64	1	32	1	32	4	128
10. Santa Catarina (SC)	2	64	1	32	1	32	4	128
11. São Paulo (SP)	2	60	0	0	2	60	4	120
12. Pará (PA)	1	33	1	33	1,5	50	3,5	116
13. Ceará (CE)	1	33	1	33	1	33	3	99
14. Distrito Federal (DF)	1	33	1	33	1	33	3	99
15. Maranhão (MA)	1	33	1	33	1	33	3	99
16. Mato G. do Sul (MS)	1	33	1	33	1	33	3	99
17. Paraíba (PB)	1	33	1	33	1	33	3	99
18. Rio G. do Sul (RS)	1	33	1	33	1	33	3	99
19. Tocantins (TO)	1	33	1	33	1	33	3	99
20. Rondônia (RO)	1	32	1	32	1	32	3	96
21. Bahia (BA)	1	40	1	40	0	0	2	80
22. Piauí (PI)	1	40	1	40	0	0	2	80
23. Roraima (RR)	1	40	1	40	0	0	2	80
24. Espírito Santo (ES)	2	67	0	0	0	0	2	67
25. Minas Gerais (MG)	1	33	1	33	X	X	2	66
26. Pernambuco (PE)	1	33	0	0	1	33	2	66
27. Goiás (GO)	1	33	0	0	0	0	1	33

Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pelo autor.

Cabe esclarecer que os estados de Alagoas, Mato Grosso e Minas Gerais homologaram suas propostas curriculares sem a matriz curricular para o 3º ano do ensino médio, por essa razão as células na tabela 1 desses estados na coluna destinada ao 3º ano foram completadas com "x".

Como se pode ver, a Educação Física permaneceu como componente curricular em todas as matrizes curriculares das redes estaduais e distrital de ensino. Contudo, seu espaço nos currículos foi reduzido significativamente, confirmando as expectativas, já que antes da reforma a carga horária média desse componente curricular era de 182 horas (Instituto Unibanco, 2016) e no NEM é de apenas 108 horas.

Somente o estado do Acre destinou duas horas semanais para a Educação Física em todos os anos do ensino médio, em outras 13 redes (AM, CE, DF, MA, MS, PA, PB, RN, RS, RO, SC, SE e TO) sua presença foi confirmada nos 3 anos do ensino médio, mas com carga

horária inferior. Outros 8 estados (AP, BA, PR, PE, PI, RJ, RR e SP) introduziram a Educação Física em dois anos de suas matrizes e dois estados (ES, GO) alocaram esse componente em apenas um ano.

Nota-se que a maioria das redes atribuiu menos de quatro horas semanais à Educação Física. Com carga horária tão reduzida, fica difícil perspectivar um ensino que propicie a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nos níveis anteriores, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Em alguns estados (BA, PI, RR, ES, MG, PE) essa tarefa torna-se ainda mais complicada, visto que dispõem de apenas duas horas semanais ao longo de todo ensino médio, e em Goiás uma única hora por semana.

Nessas condições, não há possibilidades concretas para se abordar a diversidade de atividades da cultura corporal. A tendência é desenvolver um ensino mais restrito, negligenciando a riqueza sintetizada nesse campo do conhecimento.

Em relação à carga horária total, o Acre também foi o estado que destinou a maior carga horária, 240 horas, seguido dos estados de Alagoas e Mato Grosso, que estipularam 160 horas à Educação Física. Por outro lado, a maioria das redes (14) distribuiu menos de 100 horas totais para esse componente curricular, sendo que Goiás com 33 horas, Pernambuco com 66 horas e Espírito Santo com 67 horas são os estados com as menores quantidades de horas para a Educação Física no NEM.

É notório o desprestígio da Educação Física nas propostas curriculares da maioria das redes estaduais e distrital. Molina Neto (2023), após analisar a matriz curricular do estado do Rio Grande do Sul, denunciou que o NEM escancara o processo em curso de supressão e progressiva extinção desse componente curricular.

Ao suprimir o tempo pedagógico desse componente curricular, podemos presumir implicações de diferentes ordens, especialmente de cunho laboral. Certamente, ocorrerá o aumento do número de turmas (e alunos) por professor para completar a carga horária de trabalho. Isso resulta em implicações pedagógicas, já que o tempo de planejamento permanecerá o mesmo para

acompanhar mais alunos, mais ações para desenvolver, mais atividades para avaliar, etc.

A carga horária suprimida da Educação Física e de outros componentes curriculares (Filosofia, Sociologia, História etc.) foi transferida para a parte flexível do currículo do NEM. Muitos componentes criados para compor esse novo espaço no currículo carecem de sustentação de um corpo de conhecimento científico, configurando-se como pseudodisciplinas que não abordam um objeto claro de ensino. A título de exemplo, temos "Projeto de Vida" (presente em todas as matrizes curriculares), "O que rola por aí?", "Brigadeiro caseiro", dentre vários.

A perspectiva de Educação e de Educação Física circunscrita no NEM contraria os interesses imediatos e históricos dos filhos da classe trabalhadora. Enquanto os trabalhadores almejam a ampliação do acesso à cultura, à filosofia e à ciência, bem como a superação desse modo de produção que se sustenta pela exploração, o NEM propõe justamente a restrição do acesso às formas mais desenvolvidas do conhecimento e o fortalecimento de dispositivos e ideias que visam a manutenção do capitalismo.

Considerações finais

As políticas educacionais em curso no país apontam para a privatização da educação pública, para o rebaixamento da formação da sua juventude e para a supressão e progressiva extinção da Educação Física no currículo escolar, especialmente no ensino médio.

As concepções de Educação e de Educação Física defendidas pela abordagem Crítico-Superadora são diametralmente opostas às concepções que fundamentam o NEM. Nesse sentido, a presença desse componente, a efetivação dessa abordagem e a materialização de uma formação que aspire a omnilateralidade exigem a revogação do NEM.

No momento em que este texto é concluído[3], a Câmara dos Deputados discute o projeto de lei (PL) n. 5.230/2023, apresentado pelo Governo Lula, que propõe alterar pontos importantes do NEM, como a carga horária mínima para formação básica geral e os componentes curriculares obrigatórios. Apesar de não representar a solução para essa problemática, visto que não revoga os instrumentos que instituíram o NEM, não se pode negar que sua aprovação representaria um pequeno avanço nessa luta. Entretanto, o relator desse PL, o Deputado Mendonça Filho (União Brasil), que era Ministro da Educação quando a lei n. 13.415/2017 e a BNCC foram aprovados, apresentou texto substitutivo que praticamente mantém o NEM com a mesma estrutura.

Essa movimentação denota que o setor empresarial não está disposto a fazer concessões e a revogação do NEM ou mesmo alterações positivas só ocorrerão com a ampliação da mobilização popular, já que o atual Congresso Nacional é considerado o mais conservador desde a redemocratização. Para tanto, a meu juízo, é imprescindível que as organizações sindicais e estudantis, os movimentos sociais, os partidos políticos (comprometidos com o povo trabalhador), as centrais sindicais e as entidades científicas priorizem essa pauta, atuem na organização efetiva dos trabalhadores e estudantes, e promovam uma jornada de lutas, intensificando a resistência ativa em curso, até que o NEM seja substituído por uma proposta de interesse popular[4].

Cabe destacar que mesmo que a Educação Física seja restabelecida como componente curricular obrigatório e a carga horária da formação básica geral seja ampliada, conforme prevê o PL apresentado pelo Governo Lula, não significa, necessariamente, que sua carga horária será aumentada nas diferentes redes de ensino, já que esse acréscimo pode, perfeitamente, ser destinado

[3] Janeiro de 2024.

[4] Por exemplo, desde maio de 2023, um grupo de Deputados apresentou o PL n. 2.601/2023, que visa revogar e substituir o NEM. Reivindicações importantes estão presentes nesse PL e sua efetivação, certamente, resultaria em avanços nesse nível de ensino.

aos outros componentes curriculares. Isso posto, a extensão da carga horária da Educação Física nas matrizes curriculares de estados e do Distrito Federal ainda dependeria das disputas estabelecidas nos diferentes espaços decisórios e de debate das unidades da federação.

Em síntese, contrariando quem acredita no fim da oposição capital trabalho, o que estamos observando são expressões da luta de classes empreendida em nossa sociedade. Com efeito, os rumos da educação pública brasileira e da Educação Física escolar serão resultado (como sempre foram) das correlações de forças estabelecidas em torno dessas pautas.

Referências

ADRIÃO, Theresa Maria Freitas *et al*. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016.

ADRIÃO, Theresa Maria Freitas. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio:** o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; TEIXEIRA, David Romão. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Editora Unicamp: Editora Unesp, 2018.

CAETANO, Maria Raquel. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 122-139, jan./jun. 2016.

DIAS, Maria Carolina Nogueira; GUEDES, Patrícia Mota. **O modelo de escola charter**: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial/Fundação Itaú Social, 2010.

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

INSTITUTO UNIBANCO. **Ensino Médio no Brasil**: distribuição nos tempos por áreas e componentes curriculares. Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Pesquisa_Tempos_Ensino_Medio_2016.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARTINS, Erika Moreira. **Movimento "Todos pela Educação":** um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro I. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-16, jan./dez 2023.

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

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PINHEIRO, Daniele Cabral de Freitas. **Educação sob controle do capital financeiro:** o caso do Programa Nacional do Livro

Didático. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RAMOS, Marize; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

Contribuições para a crítica da Política Nacional de Ciência e Tecnologia no Brasil

Moisés Henrique Zeferino Alves[1]

Introdução

A minha fala neste painel de políticas públicas, considerando a ementa proposta, terá como conteúdo uma breve análise da política de estado e das políticas de governo relacionadas a ciência no Brasil. Como o tempo é limitado, vou focar especificamente na questão de como vem se constituindo essas políticas nos últimos seis anos, que pelos fatos da realidade concreta, podemos sublinhar como uma realidade de desmantelamento da aérea na tentativa de destruição do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) no Brasil.

Irei abordar também alguns elementos que caracterizam a política nacional de pós-graduação no Brasil, considerando o que aponta o último Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), e o que vem pautando as discussões sobre a construção de um novo plano para o próximo período, conforme os apontamentos do relatório de contribuições do Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação (FORPROP).

Cabe anotar que o período histórico em que transcorreram e vem transcorrendo estas últimas políticas nacionais de ciência e tecnologia e de pós-graduação é um período no qual predominou uma política econômica bastante sintonizada com as exigências do mercado financeiro, em uma realidade que podemos denominar de

[1] Doutor em Educação – UFBA. Professor do Centro Integrado de Educação Municipal Professor Joselito Falcão de Amorim – Feira de Santana (BA). Lattes: http://lattes.cnpq.br/4686394340121658. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4234-8577. E-mail: moises_alves90@hotmail.com.br.

crise mundial do sistema capitalista de produção. Crise esta que possui uma característica de crise crônica (Montoro, 2014) ou estrutural (Mészáros, 2011), cuja solvência não pode ser atingida dentro de seus próprios limites, posto que não se trata de uma crise proveniente desta ou daquela política, mas que emana da natureza das próprias contradições internas do sistema, baseado na propriedade privada dos grandes meios de produção.

Frente a essa determinação histórica mais geral, as políticas públicas produzidas pelo estado burguês, incluídas nesse bojo aquelas diretamente relacionadas a área de ciência e tecnologia, se constituíram e vem se constituindo como elementos mediadores para que se reproduza a contradição fundamental da sociedade capitalista entre capital e trabalho em diferentes esferas da superestrutura social, tal como a ciência.

Portanto, buscamos reconhecer brevemente como está estruturado o sistema nacional de ciência e tecnologia no Brasil, considerando suas determinações históricas e a política de pós-graduação para compreender as contradições marcadas pelo desmantelamento da área e, em linhas gerais, apontar o que fazer para superar essas mesmas contradições.

Forças produtivas em destruição: o atual desmantelamento da ciência no Brasil

Vemos com espanto sinais que demonstram o que podemos chamar de esgotamento da capacidade civilizatório do modo do capital organizar a produção e reprodução da vida no planeta: aumento de conflitos bélicos, guerras, devastação ambiental, pobreza extrema, fome e miséria, concentração de capitais na mão de um punhado de multibilionários, ataques a direitos democráticos, avanço de forças políticas de extrema-direita. Fatos estes com consequências sociais insuportáveis para os trabalhadores em todo o mundo.

O que esta realidade aponta é que no atual tempo histórico, marcada pela fase imperialista do modo de produção capitalista, as

forças produtivas da humanidade pararam de crescer (Trotski, 2008). Dada a enorme concentração de riqueza, as forças produtivas não são mais capazes de proporcionar benefícios ao conjunto da humanidade. E mais do que isso, as forças produtivas estão se convertendo em forças destrutivas do capital (Montoro, 2014).

Não temos espaço para discutir mais profundamente esse aspecto nesta exposição. Contudo, para nossos propósitos basta mencionar que os novos produtos científicos e tecnológicos, frente a lógica de apropriação privada das relações de trabalho no modo de produção capitalista, têm sido utilizados para destruir forças produtivas, inclusive a principal delas, a força de trabalho, o que pode ser evidenciado pelo papel que a indústria bélica exerce no mundo hoje.

No Brasil, enquanto país subsumido aos interesses imperialistas do Estados Unidos da América (EUA), a ciência e tecnologia historicamente não constitui uma área prioritária. Dentro da divisão internacional do trabalho, o Brasil ocupa um lugar de país agrário-exportador, baseado na produção e exportação de comodities, com um parque industrial muito fraco, sendo por isso um país essencialmente importador de tecnologia de alto valor agregado.

Além disso, historicamente os investimentos na área de ciência e tecnologia sempre foram reféns da política de transferência do produto interno bruto ao capital rentista, que é uma característica do ajuste permanente fundomonetarista (Montoro, 2014). A dívida pública impagável dos países se constituiu como o grande negócio, altamente lucrativo, do capital financeiro internacional. Foi assim que, no Brasil, a área de ciência e tecnologia foi um dos principais alvos de cortes orçamentários e contingenciamentos, tendo em vista o objetivo de atingir metas de superávit fiscal primário para pagar os juros da dívida.

O que hoje constitui o núcleo basilar da política de estado de ciência e tecnologia no Brasil, estruturando o que podemos chamar de Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, foi construído ao longo de duas décadas, iniciando com a criação em 1951 do CNPq

(Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), posteriormente renomeada para Coordenação de Aperfeiçoamento. Depois em 1967, foi criada a Finep (Financiadora de Estudos e Projetos), com foco inicial no apoio a pré-projetos de engenharia articulados com a política nacional de desenvolvimento da época. E em 1968, foi instituído o Plano Estratégico de Desenvolvimento, que incorporava explicitamente a área de Ciência e Tecnologia como dimensão estruturante da política de desenvolvimento do país. Por isso, podemos identificar nesse período a primeira proposta que visava tornar explícito e sistematizado uma política de C&T para o país.

Para viabilizar os investimentos necessários na área foi criado o FNDCT (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), cuja secretaria-executiva foi assumida pela Finep em 1971. CAPES, CNPq e Finep constituíram um tripé, formando um sistema robusto de financiamento e apoio à pesquisa científica no país, vinculada a uma visão estratégica de desenvolvimento, sem dúvida, o mais avançado da América Latina.

O que caracterizava essa política? Bem, naquele momento histórico o país era comandado pela ditadura cívico-militar. O interesse por traz da institucionalização da pesquisa científica pela consolidação de um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia esteve diretamente relacionado à ideologia nacional desenvolvimentista, buscando relacionar ciência, tecnologia e educação superior para as pesquisas ligadas ao setor industrial, tendo em vista melhorar a infraestrutura, consolidar um parque industrial no país e formar a mão de obra para o mercado de trabalho.

Isto significa que o desenvolvimento de um Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia no Brasil esteve diretamente ligado a uma concepção de ciência como força produtiva do capital, que se expressou nos Planos Estratégicos de Desenvolvimento e nos Planos Nacionais de Pós-graduação que vigoraram neste período (Alves, 2017).

A política de estado para a área de ciência e tecnologia, baseada no supracitado núcleo basilar com o tripé CAPES-CNPq-Finep, formando a estrutura organizacional do sistema, se mantém até hoje, embora não sem ter passado por mudanças e adaptações em suas funções, por avanços e recuos no apoio e estímulo ao desenvolvimento da pesquisa, conforme as políticas implementadas em cada momento histórico e em cada governo.

Evidentemente, em muitos momentos, passou por ataques sistemáticos em governos completamente hostis a ideia de uma ciência e tecnologia fortes e indutoras do desenvolvimento nacional, em função das políticas de governo em distintos momentos pelo quais o país passou. Em alguns momentos esse sistema foi bastante ameaçado. Na década de 1990, a fonte de financiamento orçamentário do FNDCT secou em função das políticas de ajuste estrutural adotadas após a crise da dívida externa brasileira na década de 1980. A CAPES inclusive chegou a ser extinta em 1990, mas foi recriada no mesmo ano por pressão de movimentos políticos em defesa da ciência.

No governo Lula, esse sistema se fortaleceu, tanto do ponto de vista orçamentário, com a reversão progressiva dos contingenciamentos dos recursos alocados no FNDCT, quanto no que se refere ao novo modelo de gestão implantado, com a integração dos chamados Fundos Setoriais (FS), cujo objetivo foi o de concentrar investimentos em projetos e ações estruturantes do desenvolvimento nacional.

Apesar do fortalecimento do sistema, a política de ciência e tecnologia nos governos petistas tendeu para sua privatização. O marco legal de ciência de tecnologia e os Planos Nacionais de Pós-graduação instituídos nesse período apontaram para a privatização da ciência principalmente na orientação que trazem a respeito da articulação da pós-graduação com o agronegócio e o setor petrolífero, corroborando para um desenvolvimento desigual dos diferentes ramos da ciência (Alves, 2017). Mas, em que pese essas contradições, foi durante os mandatos do governo Lula e nos

primeiros anos do governo Dilma, que esse sistema recebeu o maior impulso, sobretudo do ponto de vista do financiamento.

Contudo, nos últimos seis anos, a tendência nos investimentos se inverteu. O atual Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia está fortemente ameaçado, com uma grande asfixia financeira e uma operação de desmonte da arquitetura do sistema, ao lado também dos ataques às Universidades Federais, que constituem o lócus privilegiado de produção da ciência no país, seja no aspecto orçamentário, seja no que se refere a sua autonomia. Como explicar esse processo de destruição?

Desde o início do segundo mandato presidencial da ex-presidente Dilma Rousseff, em 2015 (onde em uma guinada à direita, optou-se por adotar o programa neoliberal e conservador dos derrotados), passando pelo golpe jurídico, midiático e parlamentar que colocou o usurpador Temer no poder (e seu programa retrógrado "ponte para o futuro"), e chegando até agora em um período extremamente obscuro sob o governo autoritário e bonapartista de Bolsonaro, uma nova onda, mais forte e mais profunda de ajustes estruturais dominaram o contexto político econômico brasileiro, tendo, ao longo dos últimos anos, como "arquiteto" dessa política, um reconhecido porta voz do capital financeiro monopolista, o ministro da economia Paulo Guedes.

O grande objetivo planejado, e que em parte conseguiu-se colocar em prática por golpistas e bolsonaristas que se alojaram no poder, é bem simples: destruir tudo o que é público, destruir os direitos trabalhistas, o sistema da previdência e se necessário, destruir o já frágil sistema de democracia representativa do estado burguês. Em suma, tratou-se de prestar contas a burguesia pró-imperialista que financiou o golpe em 2016 e usou do *lawfare* para tirar da cena política a maior liderança que representava uma ameaça ao seu nefasto projeto de nação, abrindo espaço para um governo de ultradireita, com elementos neofacistas, para implementar seus planos destruidores a partir de 2018, condenando milhões de brasileiros a miséria, a fome, a ignorância e a morte como se viu desde então. Por outro lado, o setor rentista

do capital, que se beneficiou enormemente com os planos de ajuste estrutural, anuncia, ano após ano, lucros recordes, inclusive em plena crise sanitária da pandemia da COVID-19.

Como se sabe, um dos alvos principais dessa política de ajuste estrutural foi e vem sendo a ciência. Desde 2014, a situação da ciência no Brasil tem se deteriorado cada vez mais. Há cerca de 20 anos atrás a ciência brasileira viveu tempo de "fartura" em relação aos investimentos, se comparado com o período atual; durante o governo Lula, sobretudo a partir de 2006, viveu seu auge com um aumento progressivo nas verbas destinadas ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação (MCTI).

Em 2010, os investimentos no ministério atingiram o ápice, chegando a aproximadamente 8,6 bilhões de reais. Mas, as coisas começaram a mudar, a partir de 2014, com o aprofundamento dos programas de ajuste fiscal, dando início a uma crise que se estende até os dias atuais.

Ainda no governo Dilma, o MCTI passou a ser um dos principais alvos dos cortes orçamentários, com a atuação do ministro da economia na época, Joaquim Levy. Já sob o governo de Michel Temer, após o golpe jurídico midiático-parlamentar, se processou um enorme retrocesso na área da ciência como a fusão entre o MCTI e o Ministério das Comunicações e com um contingenciamento de 44% das despensas previstas para 2017. Em 2018, seguiram os cortes orçamentários que levou o CNPq, a entrar em 2019 com um rombo de 300 milhões de reais no orçamento.

Em 2016, a primeira medida adotada pelo governo golpista de Michel Temer foi atacar o MCTI, alterando suas funções, desestruturando instâncias organizativas, atingindo mais de 20 laboratórios ligados ao Ministério, cortando orçamento.

Com a junção entre Ministério da Comunicação, Ciência e Tecnologia desvirtuaram-se funções e isto impactou o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil. Na época 13 entidades brasileiras, ligadas à área de ciências, enviaram manifesto conjunto a Temer intitulado "O MCTI é o motor do desenvolvimento

nacional"[2]. O documento diz que a fusão "é uma medida artificial, que prejudicaria o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação do país", além do que pode comprometer as políticas públicas do setor. A Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outras, destacaram que "é grande a diferença de procedimentos, objetivos e missões desses dois ministérios". As entidades argumentaram que enquanto a agenda do MCTI "é baseada em critérios de mérito científico e tecnológico, com programas desenvolvidos e avaliados por comissões técnicas", os procedimentos do Ministério das Comunicações envolvem "relações políticas e práticas de gestão distantes da vida cotidiana do MCTI".

Para se ter uma ideia do tamanho do retrocesso que essa política de fusão dos ministérios significou, registremos o fato de que das sete secretarias que constituíam o MCTIC (Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicações), só uma estava destinada à ciência. Ou seja, a ciência se resumiu a uma secretaria dentro de um ministério que fusionou áreas completamente distintas.

Faz seis anos que dura este desmantelo. As atividades do MCTI são fundamentais porque é uma instância para a discussão e planejamento de decisões importantes que envolvem fomento a

[2] Esse manifesto intitulado "O MCTI é o motor do Desenvolvimento Nacional" foi lançado em 2016 e assinado pelas seguintes entidades: Academia Brasileira de Ciências (ABC), Academia de Ciências do Estado de São Paulo (ACIESP), Academia Nacional de Medicina (ANM), Associação Brasileira de Universidade Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional de Entidades Promotoras de Empreendimentos Inovadores (ANPROTEC), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento das Empresas Inovadoras (ANPEI), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica (CONFIES), Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP), Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de C, T&I, (CONSECTI), Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, (FOPROP), Fórum Nacional de Gestores de Inovação e Transferência de Tecnologia (FORTEC), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

pesquisas, envolvimento de pesquisadores em redes multidisciplinares e interinstitucionais, estímulo a inovação tecnológica, além de ser responsável por duas dezenas de institutos de pesquisa que estão em franca decomposição, como está denunciado nas Cartas Manifestos da SBPC em defesa da Ciência e Tecnologia.

Em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, manteve-se a fusão dos ministérios e aplicou-se um contingenciamento de 42,27% das suas despesas, que colocou em risco o financiamento de cerca de 11 mil projetos e 80 mil bolsas financiadas pela principal agência de fomento à pesquisa do país, o CNPq. Os investimentos realizados na área de ciência e tecnologia pelo MCTIC em 2019 (pouco mais de R$ 3 bilhões) representaram metade do que era investido pelo antigo Ministério da Ciência e Tecnologia em 2005.

O repúdio ao forte contingenciamento anunciado nos orçamentos do Ministério da Educação e da Capes geraram as maiores mobilizações de massa contra o governo Bolsonaro no ano de 2019, concentradas entre os meses de maio e agosto. Do ponto de vista orçamentário, as mobilizações surtiram efeito e a Capes teve o seu orçamento recomposto até o final do ano. Ainda assim, os investimentos em bolsas, auxílios à pesquisa e portal de periódicos (excluindo a parte aplicada em ensino básico) em 2019 mantiveram-se 10% abaixo do que foi executado em 2014. A recriação do MCTI só se deu em meados de 2020, ainda assim com parco investimento.

Em 2020, em plena pandemia, mais cortes e contingenciamentos, mais projetos e pesquisas paralisadas. A proposta orçamentária de 2021, elaborada pelo governo federal, apontou para o MCTI, um investimento minguado de R$ 2,7 bilhões, sem contar bloqueios operados no correr do ano. Ou seja, além da redução na previsão orçamentária, a ciência esteve sujeita ainda a redução ainda na execução orçamentária.

Se pegarmos os últimos sete anos, conforme apontou uma audiência pública da Comissão de Desenvolvimento Econômico, Indústria e Comércio da Câmara dos Deputados, que discutiu a

situação do financiamento à ciência e tecnologia no Brasil, considerando as reduções, tanto na previsão como na execução orçamentária, são 83 bilhões de reais de deixaram de ser investidos, com impactos em programas de bolsas, da educação básica, graduação e pós-graduação, no fomento a projetos de pesquisa e no investimento em infraestrutura básica e equipamentos.

Um exemplo prático do que significa está redução orçamentária, de todo esse processo de sucateamento da ciência foi a recente queda do sistema de dados da plataforma on-line do CNPq, que levou a indisponibilidade dos sistemas do CNPq, incluindo as Plataformas Lattes (Currículo Lattes, Diretório de Grupos de Pesquisa, Diretório de Instituições e Extrator Lattes). O servidor, que carecia de manutenção desde 2018, ficou fora do ar, sem apresentar nenhum dos dados que dá acesso, colocando muitos pesquisadores em alerta. Essa é uma clara expressão do desmantelamento da ciência nos últimos anos.

Na linha do processo de mercadorização da ciência, o mercado cada vez mais volta seus interesses para os programas de pós-graduação, no sentido de disputar o controle da sua produção científica. Cientes de que 95% de toda a produção científica dos países provêm dos programas de pós-graduação das universidades públicas, os interesses privatistas na ciência atuam por intermédio do Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior (CONFIES) para implementar os chamamos fundos *endowment*[3] — também conhecido como fundos patrimoniais —, que seriam criados a partir de doações e recursos privados e direcionados as universidades públicas e institutos federais.

[3] Os *endowment* são fundos que possuem recursos próprios e são geridos como os fundos de investimento disponíveis no mercado financeiro. Dentro dos regulamentos vigentes, os rendimentos do próprio fundo são utilizados para ajudar na manutenção da instituição cultural e desenvolvimento de projetos.

Um projeto de lei[4] com este teor, que propõe incentivos fiscais às empresas para estimular doações de recursos privados (fundos patrimoniais) para fomento à pesquisa científica e tecnológica no país, já tramita no congresso nacional (mesmo mecanismo da Lei do Bem, 11.196 de 2005, que concede incentivos fiscais às empresas que realizem projetos de Pesquisa e Desenvolvimento, com o objetivo de incentivar a inovação nas empresas brasileiras). Se aprovado, em uma cajadada só, o projeto dá um duplo golpe na classe trabalhadora; primeiro porque deixaria de arrecadar milhões em impostos para os cofres públicos, que poderiam ser direcionados como investimento em serviços públicos essenciais; segundo, porque colocaria sob controle de interesses privados a pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

Não é difícil de prever que a tendência é que, em um cenário de desinvestimento público progressivo na área de ciência e tecnologia, como tem sido o dos últimos anos, os melhores pesquisadores e os melhores projetos, no sentido daqueles que possuirão as melhores condições para o desenvolvimento da pesquisa, serão aqueles que alocarem mais recursos da iniciativa privada; certamente, serão os que atendem interesses de pequenos grupos empresariais, e não da população em geral.

Frente a esta realidade, nos cabe indagar: a quem interessa o desmantelo deste sistema? Por que destruir a ciência brasileira, desacreditá-la perante a opinião pública, alimentar o obscurantismo em detrimento da ciência (como foi o caso de toda a condução do governo em relação a pandemia do coronavírus e no combate ao desmatamento), propagar sistematicamente falsas alegações sobre a ciência desenvolvida em nosso país e encampar uma guerra ideológica sobre um alegado "marxismo cultural" nas universidades? Em suma, de onde vem a crise que se instalou no Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia?

[4] Trata-se do projeto de lei n. 4.643, de 2012, de autoria da deputada Bruna Dias Furlan, que no presente ano de 2022 está na pauta de votação da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal.

Nada do que ocorre em uma sociedade pode ser compreendido independentemente da realidade material dos interesses de classe que a compõe. A ciência não é um fenômeno a parte do mundo e, portanto, as políticas de estado e de governo nesta área não são neutras, não se constituem como medidas meramente técnicas. Pelo contrário, são determinadas por interesses de classe. No modo de produção capitalista o conhecimento científico adquire necessariamente força produtiva, política e ideológica. Para dominar uma população é necessário mantê-la na ignorância, em condições objetivas de pobreza e miséria, manter um padrão cultural o mais baixo possível e o país dependente das grandes potências imperialistas. É preciso destruir qualquer vestígio de soberania nacional. É disso que se trata hoje no Brasil, e é este um dos principais interesses que está por traz das medidas que foram e vem sendo tomadas na área de ciência e tecnologia.

No âmbito da política de pós-graduação, é necessário repensar seus objetivos, diretrizes e metas. Os PNPG foram engendrados historicamente na mesma lógica de transformação da função social da universidade pública, enquanto instituição social voltada para a organização operacional (Chauí, 2016), na qual a pesquisa científica é em grande medida regida por interesses alheios a função social do professor/pesquisador e é determinada por fatores externos à universidade.

Nesta realidade, o professor/pesquisador é sujeitado a produzir conhecimento na lógica mercantil com objetivo de vender conhecimento ou alcançar metas estabelecidas, de produzir um conhecimento útil e disponível para o consumo imediato na lógica do descartável e da obsolescência instantânea, conforme as determinações dos editais das fundações de amparo à pesquisa e órgãos financiadores.

Essa lógica gera a intensificação do trabalho docente com o aumento de horas-aulas dos professores e reduz o tempo de dedicação para a formação *stricto sensu*; a avaliação dos programas é pautada, prioritariamente, no quantitativo de publicações em periódicos com *qualis* considerados privilegiados (A1 a B2); ocorre,

também, a multiplicação de criação de comissões e a exigência de elaboração de múltiplos relatórios para responder a execução de pesquisas, cujos recursos são alocados, muitas vezes, em fundações privadas. Esses e muitos outros fatores externos e internos, que se inserem na vida das universidades, vêm precarizando substancialmente o trabalho intelectual dos professores/ pesquisadores.

Precisamos estar atentos. Já se iniciaram discussões para a construção de um novo Plano Nacional de Pós-graduação. Na verdade, desde o ano de 2020, o Brasil não possui um plano vigente para traçar a política de pós-graduação do país, fato que representa em si o estado de sucateamento da área na administração do governo atual. O desenho do novo plano tem sido discutido nas reuniões do Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação (FORPROP) e resultou em um relatório de contribuições.

Apesar do relatório apresentar que há indicadores que demonstram que a falta de investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) já estão gerando impactos no índice de produtividade e qualidade da ciência, defende explicitamente a perspectiva do empreendedorismo no centro daquilo que deve compor a política de pós-graduação para o próximo período, ao sustentar que "O empreendedorismo e a inovação devem compor o novo ecossistema da pós-graduação *senso estrito* em todos os níveis, bem como a preocupação com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidos" (Cátedra Paschoal Senise; Forprop, 2022, p. 9).

Indicando uma linha de gestão empresarial da pós-graduação, o supracitado relatório também recomenda que os Institutos de Ciência e Tecnologia busquem fontes alternativas de financiamento, ou seja, para além do financiamento público, ao destacar "As ICTs, também, devem ser mais proativas na procura de fontes alternativas de financiamento da pós-graduação [...]" (Cátedra Paschoal Senise; Forprop, 2022, p. 12).

Ademais, o relatório ainda traz um importante dado de balanço da pós-graduação nos últimos dez anos, que se refere ao índice significativo de abandono/desligamento de estudantes que chega a 12,4% no mestrado e 11,6% no doutorado, podendo chegar a 19,0% e 18,2%, respectivamente, levando em conta alunos que saem do sistema sem registro (Cátedra Paschoal Senise; Forprop, 2022, p. 35). Uma clara indicação de que a atual política de bolsas das agências de fomento e as condições para a pesquisa, que demandam investimento público, não atendem ao que é necessário para evitar esse índice de evasão. O valor das bolsas de mestrado e doutorado, por exemplo, não sofrem reajuste a nove anos e já perderam 60% do seu poder de compra, em função da inflação acumulada durante esse período. Após muita luta dos estudantes de pós-graduação, a poucos dias o gabinete de transição sugeriu para 2023 um reajuste no valor das bolsas da ordem de 40%. É um avanço, porém não será efetivada sem a luta organizada dos estudantes de pós-graduação, até porque o teto de gastos segue vigente.

Enquanto reduz o orçamento das universidades federais, no outro lado da moeda, o atual governo propõe avançar no processo de privatização delas. Em julho de 2019, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta de reforma da educação superior pública no Brasil, denominada "Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores" – Future-se. Segundo a proposta, o objetivo é o de "aumentar a autonomia administrativa, financeira e de gestão das universidades e institutos federais". Para isso as universidades que optassem por aderir ao Future-se, teriam que estabelecer um contrato de gestão com organização social (OS) previamente credenciada, adotar modelos gerenciais e de governança típicos do setor privado corporativo, entre outras medidas.

A proposta do Future-se seria uma forma para que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) avançassem no desenvolvimento de mecanismos para a busca de recursos próprios para financiar suas atividades, o que, em tese, demandaria menos financiamento público, tornando-se assim, efetivamente, uma fonte

alternativa a do orçamento público. Ocorre, porém, que não se trata de uma novidade, posto que as IFES já fazem captação externa, desde a década de 1990 (cursos de especialização pagos, projetos baseados na Lei de Inovação, etc.), mas esses recursos de pesquisa são complementares, longe de ser suficientes para o custeio das atividades regulares de ensino, como ocorre no mundo todo (Bucci, 2019, p. 31). Os recursos a fontes externas de financiamento não constituem, portanto, uma alternativa ao orçamento público das IFES, mas apenas visa atrelá-las aos interesses que venham de fora delas, além de submetê-las a uma lógica empresarial de funcionamento.

Por isso, segundo Matheus (2019), um dos interesses que está por trás da proposta do Future-se é a retirada da autonomia universitária das IFES com fortes implicações na sua função social de atender aos interesses da sociedade brasileira.

O resultado de tudo isso é uma destruição sem precedentes da área de ciência e tecnologia, que podia, nas condições dos dias de hoje, em meio a grave crise sanitária que vivemos, produzir resultados em projetos de pesquisa que beneficiassem os brasileiros no combate a pandemia do coronavírus, por exemplo.

Mas, no mundo atual, o sistema capitalista bloqueia o desenvolvimento da ciência, sucateia a pesquisa pública e retira recursos dos estudos que poderiam ajudar a prevenir e curar doenças endêmicas, preservar o meio ambiente etc. Enfim, "sabota" a ciência voltada para o bem comum.

O fato é que o sistema capitalista se encontra em uma crise profunda, sem precedentes, que faz com que governos no mundo todo lancem medidas de ajuste estrutural para tentar desesperadamente salvar o sistema, baseado na apropriação privada dos grandes meios de produção. Tentam através do ajuste permanente fundo monetarista, interromper a queda tendencial das taxas de lucro do grande capital (Marx, 2013), impondo em todo o planeta medidas no âmbito da economia política que provoquem a diminuição do valor da força de trabalho. No bojo destas medidas, se destroem os serviços públicos e se desmantela a ciência.

Considerações Finais

Apesar de o capitalismo dominante utilizar o conhecimento científico acumulado na história para seus interesses e exploração, a ciência é, antes de tudo, um patrimônio coletivo da humanidade. Cabe a classe trabalhadora apropriar-se de seu conteúdo para aperfeiçoá-la em prol das gerações futuras.

É preciso fomentar a discussão e tomada de posição na luta de classes que está em curso, frente a necessidade de valorização imediata da ciência com adoção de medidas emergenciais. A começar pela recomposição imediata do orçamento da Ciência, da Tecnologia e retomada dos investimentos públicos na área. Não há ciência que se desenvolva sem uma política de financiamento robusta, que contemple desde bolsas de iniciação científica, voltadas à formação de novos quadros, até bolsas de pesquisa nos programas de pós-graduação. Bolsas essas que além de estarem diminuindo não sofrem reajuste a cerca de 10 anos. Portanto, reajuste nas bolsas e mais bolsas de pesquisa é fundamental.

O próximo período deverá ser de reconstrução. Na linha de uma reivindicação transitória da classe trabalhadora, é urgente a recomposição do orçamento para a área de Ciência e Tecnologia, com a reconstrução do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações com a liberação de suas verbas contingenciadas, revogar as medidas econômicas que vem estrangulando os investimentos em serviços públicos, especialmente a emenda constitucional 95 que instituiu o teto de gastos, que foi uma exigência dos Banqueiros.

No contexto das possibilidades de reconstrução, é necessário avançar os debates, as discussões com ampla participação de toda a comunidade acadêmica e no interesse da classe trabalhadora, sobre uma nova política de ciência de tecnologia e de pós-graduação, instituindo novos marcos legais, pautados em princípios de autonomia universitária, investimento público, gestão pública e democrática, superação dos desequilíbrios tanto regionais, como dos diferentes ramos da ciência (já que o interesse

empresarial hoje expresso nos Planos, leva ao desenvolvimento desigual dos ramos) para que a pesquisa científica possa avançar no sentido de atender aos reais interesses da classe trabalhadora e não apenas ao setor empresarial, como aqueles ligados à indústria do agronegócio ou do petróleo e gás.

É preciso repensar a questão do processo de avaliação dos programas de pós-graduação, que pautados predominantemente em critério quantitativos, dando pouco peso às questões qualitativas, como por exemplo, a inserção social dos programas, que estimulam a lógica do produtivismo acadêmico e da produção do descartável.

Em suma, um novo plano nacional de pós-graduação e um novo plano estratégico para o desenvolvimento científico e tecnológico para o país, precisa se pautar em objetivos, diretrizes e metas no intuito de fortalecer um Sistema Nacional de Pós-graduação e um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, que leve em consideração os principais anseios da classe trabalhadora, como a elevação do padrão cultural. Trata-se, de construir uma política de ciência, como está posto na ementa deste painel, como pilar de um projeto de nação soberana, democrática, participativa, com direitos garantidos e com seu povo feliz.

Portanto, fincando os pés no chão, considerando as atuais condições concretas da luta de classes e como elas se expressam no fenômeno da ciência e tecnologia no Brasil, pensar possibilidades de uma produção do conhecimento científico para além do capital passa, antes de mais nada, pela interrupção dos planos destruidores da burguesia de aniquilar os serviços públicos em nome dos lucros do capital, mediante movimentos organizados de luta que destaquem o papel fundamental da Ciência e Tecnologia como um motor para o desenvolvimento da sociedade.

Contudo, esta luta deve ser vinculada permanentemente ao interesse histórico da classe trabalhadora de superação da própria sociedade capitalista, considerando que uma ciência para além do capital, levada até as suas últimas consequências, significa a destruição do regime, baseada na propriedade privada dos meios

de produção e a expropriação do capital, condição fundamental para tornar a ciência um bem comum a todos.

Referências

ALVES, Moises Henrique Zeferino. **Produção do conhecimento *stricto sensu* dos professores que trabalham nos cursos de Educação Física na Bahia- 1982 a 2012:** determinações históricas da Política nacional de pós-graduação. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Future-se: futuro de incertezas para as universidades e institutos federais. *In:* XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando (Org.). **Future-se?** Impasses e perigos à educação superior pública brasileira. Santo André: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC, Universidade Federal do ABC, 2019. p. 30-42.

CÁTEDRA PASCHOAL SENISE; FORPROP. Contribuições para a discussão do PNPG. Relatório. São Paulo. 2022. Relatório. Disponível em: https://www2.unifap.br/alexandresantiago/files/2012/03/Normas-da-ABNT.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade operacional**. Folha Online. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm. Acesso em: 08 ago. 2016.

MARX, Karl **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 31. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MATHEUS, Dácio Roberto. O future-se e as ameaças à autonomia universitária e ao debate democrático das políticas públicas. *In:* XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando (organizadores) **Future-se?** Impasses e perigos à Educação superior pública brasileira.

Santo André: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. p. 43-51.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTORO, Xabier Arizzabalo. **Capitalismo y economía mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la compreensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

TROTSKY, Leon. Programa de Transição. *In:* MARX, Karl *et al.* **O Programa da Revolução.** Brasília: Nova Palavra, 2018.

Relato Painel 5 – Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer

Jaildo Calda dos Santos Vilas Bôas Junior

Convidados/as: Cássia Damiani (UFC), José Arlen Beltrão (UFRB), Moisés Henrique Zeferino Alves (UFBA/Rede Municipal de Feira de Santana) e Ailton Fernando Santana de Oliveira (UFS).

Mediação: Zaira Valeska Dantas Fonseca (UEPA)

O Painel 5 abordou o tema das políticas públicas de Estado e de Governo relacionados a Educação, Ciência, Esporte, apresentando as principais elaborações para o enfrentamento do desmonte da educação, ciência e esporte e, as contribuições da abordagem crítica-superadora, na defesa da política educacional e científica como pilar de um projeto de nação soberana, democrática, participativa. A mesa fez parte do Seminário Nacional da Rede LEPEL, cujo tema foi os 30 anos do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras*, que aconteceu dos dias 15 ao 17 de dezembro de 2022, e foi transmitido de forma *on-line* pelo aplicativo do *YouTube*.

A profa. Zaira iniciou o painel apresentando uma síntese do currículo de todos os convidados. Cada palestrante teve 20 minutos de exposição, com um momento de debate ao final da exposição dos palestrantes. A apresentação do conteúdo foi iniciada pela profa. Cássia Damiani.

Cássia Damiani

A profa. Cássia Damiani inicia sua fala saudando a todos e falando sobre a sua experiência na participação durante 13 anos nos governos petistas de Lula e Dilma. Assim, ela buscou analisar que

as políticas de Estado e governo com foco no esporte e no lazer, a partir de uma crítica radical às políticas públicas neoliberal/ ultraneoliberal, cujo projeto principal é de desmonte do Estado.

Em seguida, analisa a estrutura do estado argumentando que ele está em permanente disputa entre a classe dominante e os trabalhadores. Assinala que, no modo de produção capitalista, o Estado pode assumir uma face mais ou menos democrática, dependendo da correlação de forças, mas, ainda assim, dentro do marco do capital, o Estado não perde suas características estruturais de servir aos interesses da classe dominante.

Desta forma, Damiani assevera que é preciso compreender as formas e instrumentos políticos, teóricos que devem subsidiar o enfrentamento das grandes mazelas. Apresenta a defesa do esporte e do lazer como direito e necessidade humana ao contrário do que é desenvolvido hegemonicamente no marco do capitalismo, que trata o esporte como uma mercadoria, muitas vezes inacessível pelas classes subalternas.

Explica que em que pese constar na constituição federal de 1988 o esporte como direito social, é preciso levar em consideração na análise da implementação das políticas públicas para o esporte e lazer a **relevância** (inclusive, esta é uma categoria fundamental). Era notável um processo de construção e afirmação do esporte como política de estado nos governos Lula e Dilma. Agora, percebe-se o desmonte dos programas que poderiam garantir a implementação de políticas de esporte e lazer como direito social inalienável por não tratar o esporte como uma **política estruturante** (outra categoria fundamental).

Outra categoria fundamental para análise da implementação das políticas públicas para o esporte e lazer apresentada pela professora é a **permanência**. A explicação é que não basta o direito ao esporte e lazer está transcrito na legislação, mas é necessário se atentar à constante disputa da finalidade da aplicabilidade dos recursos públicos, ou seja, é necessária a luta constante e permanente da sociedade para que o financiamento público atenda

aos interesses da maioria da população e a legislação seja constantemente aprimorada e aperfeiçoada.

Portanto, defende a garantia da **democratização do acesso** à gestão e as práticas esportivas também é um elemento essencial, a partir de conferência, seminários. Além disso, aponta que é importante pensar na democratização, tendo em vista a diversidade humana. Isso significa pensar o acesso ao esporte pelas mulheres, pessoas com deficiência, as diversas orientações sexuais, comunidades tradicionais e para questões raciais.

Por fim, salienta a centralidade da categoria **sustentabilidade.** Sem as fontes e recursos satisfatórios para sustentar uma política de Estado permanente para o esporte, não há como construí-la. No âmbito da abrangência da sustentabilidade e da permanência de políticas públicas para esporte, o Brasil vinha em uma crescente, mas, com o desmantelo das políticas para o esporte há um notável processo de retrocesso.

José Arlen Beltrão

O prof. Arlen inicia sua fala saudando a todos e relatando a satisfação de estar fazendo parte do evento. Em seguida, ressalta que decidiu abordar as políticas públicas a partir das políticas educacionais e a presença/ausência da Educação Física escolar no currículo da educação básica.

Nas últimas décadas, identifica que cresceu o discurso do descrédito, da ineficácia e ineficiência dos serviços públicos, em particular da educação pública. Este fato está articulado com o que preconiza os documentos do Banco Mundial, UNESCO e demais órgãos transnacionais que visam atuar sobre a legislação no sentido de alterá-la e facilitar a entrada de entes não estatais na educação pública. Aponta que esse panorama é observável na educação brasileira desde a década de 80, com uma certa contradição durante os governos petistas, e a ascensão no período mais recente, no governo Temer e Bolsonaro. Por um lado, em certa medida, essa ascensão é determinada pela crise estrutural do capitalismo, que

leva os capitalistas a se movimentarem, buscando novos espaços para valorização e rentabilidade. Isso porque o capital tem interesse na educação, já que ela constitui uma parte importante na formação da mercadoria força de trabalho. E, por outro lado, há um interesse das classes dominantes em estabelecer um projeto educacional, vinculado a ideologia e preceitos do capitalismo para fomentar a manutenção do modo de produção vigente.

Explica que este projeto educacional, arquitetado pelas classes dominantes, acontece no mundo inteiro (Melo, 2004), no sentido de possibilitar, via alteração legal, parcerias público-privada ou a transferência da responsabilidade da educação para iniciativa privada. No Brasil, o principal representante que reúne a maioria das pautas defendidas pelos grandes órgãos transnacionais é o projeto *Todos pela Educação*, que é desenvolvido para defender e fomentar as pautas dos reformadores empresariais. Neste sentido, a grande tendência com essas reformas é a privatização da educação pública, sendo por transferência direta ao setor privado ou na própria rede pública, uma espécie de privatização endógena. Todo esse processo visa, em última instância, alterar a concepção de educação como direito social para serviço a ser ofertado no mercado.

Destarte, destaca que existe dois elementos importantes para serem analisados que é a concepção de gestão e a concepção pedagógica. Por um lado, existe a concepção de gestão por resultado, com responsabilização, a cobrança de professores e meritocracia; por outro lado, a centralidade da pedagogia das competências nas orientações pedagógicas, que secundariza apropriação do conhecimento científico e valoriza a aquisição de competências e habilidades, o saber fazer. Neste sentido, a escola é vista como uma empresa que precisa de concorrência, padronização e resultados. Este ideário opera tanto do ponto de vista da gestão e da concepção pedagógica, quanto na dimensão da legislação, orientações curriculares e diretrizes, além do ideário que adentra a escola.

Assim, destaca que há uma ideia de que se deve buscar a equidade entre os estudantes, dando-lhes oportunidades iguais e, sendo assim, o êxito seria alcançado por aquele que fizer mais esforço (se dedicar mais), mas, no entanto, são desconsideradas as desigualdades sociais existentes estruturalmente que limitam as condições objetivas para alcançar a igualdade. Por outro lado, também, desresponsabiliza o Estado de implementar políticas para valorização da educação.

Com isso, explica que se erguem pilares e instrumentos que são operados para implementação dessa política com testes, que visavam o controle de resultados, e agora avançam com os objetivos educacionais que estão sendo implementado a partir da BNCC. Neste sentido, a responsabilização destes resultados deixa de ser do estado e passa a ser notadamente dos professores.

Destarte, o prof. Arlen aponta que se observa os processos privatizantes na educação em três níveis: a) venda de livros, insumos e produtos; b) gestão de escolas públicas de modo compartilhado, sem contrapartida financeira imediata; c) gestão direta da escola com contrapartida financeira. Como exemplo, do ponto de vista prático, cita a Cogna (antiga Kroton) que vem investindo em três campos principais: 1) no ensino superior, principalmente nos cursos de medicina; 2) no ensino híbrido e EAD; 3) e na educação básica, em que há uma oferta de sistemas de ensino específicos para o referido nível. Neste sentido, nota-se a transferência da autonomia da política pedagógica da escola para entes privados, já que tanto o conteúdo quanto a formação dos professores passam a ser definidos por esses mesmos entes. Afirma que esse processo vai tendencialmente colocando a educação pública em um movimento de privatização e, portanto, a educação passa a ser uma mercadoria que vai garantir o lucro destes entes privados.

Ressalta que o ensino híbrido, por ter maior potencial de rentabilidade para os entes privados, vem sendo uma aposta dos grandes empresários da educação desde o ano de 2018. A pandemia só legitimou e acelerou o processo de digitalização da

educação. No final do ano de 2020, eles já tinham 45% do tráfego educacional, que perpassa pela plataforma plural. Então, grande parte do ensino está sendo transferido, direta ou indiretamente, para iniciativa privada.

Destaca que a BNCC, portanto, possibilita este avanço da iniciativa privada sob a educação pública, principalmente, quando se embasa nas competências para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Por exemplo, ao analisar a competência que versa sobre o projeto de vida, é notável a retirada do conhecimento científico do currículo para apostar, principalmente, no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, ou seja, não há uma reflexão sobre como as determinações do modo de produção capitalista impacta na vida do jovem, impondo-lhe, ao final do seu processo de escolarização, o desemprego estrutural, mas busca colocar o problema no sujeito alegando que lhes falta confiança, perseverança, resiliência e que essas habilidades, portanto, precisam ser desenvolvidas.

Neste sentido, afirma que a Educação Física e outros componentes não encontram espaço nesta proposta pedagógica hegemônica, por isso que o referido componente curricular vem sendo marginalizado, seja na educação fundamental, que retira o conteúdo científico da disciplina, observável quando se analisa as competência e habilidades para o ensino fundamental ou no ensino médio em que o componente curricular é rebaixado a uma atividade escolar. Nesse sentido, a tendência para Educação Física é a perda da sua especificidade. Este fato é verificável ao analisar a própria BNCC e também os materiais didáticos que foram produzidos para Educação Física.

Em substituição a carga horária não só da Educação Física, mas, também de outros componentes que são colocados como prescindíveis no currículo, identifica que aparecem as disciplinas eletivas como "consumidor consciente, empreendedor eficiente" para formar subjetividades sensíveis ao capitalismo em curso.

Em síntese, analisa que o capital vem avançando nos processos privatizantes e, especificamente a Educação Física, não tem espaço

neste projeto. Por outro lado, a abordagem Crítico-Superadora fornece os elementos não só para entender e explicar as contradições educacionais vigentes, mas também para apresentar uma proposta alternativa. Destacar a própria concepção de currículo ampliado em que, já na década de 1990 explicava que o campo da cultura corporal é imprescindível para entender e explicar a sociedade do ponto de vista da totalidade. Portanto, defende que é necessário resistir às investidas do capital, buscando, por um lado, a curto prazo, oferecer o conhecimento científico, e dentro dos espaços de decisões é necessário disputar essa política, negando a sua implementação até se chegar, ao longo prazo, uma proposta que aponte para elevação do padrão cultural da sociedade.

Moisés Henrique Zeferino Alves

O Prof. Moisés inicia sua fala cumprimentando e saudando a todos. Expõe que a fala que irá proferir será feita, levando em consideração a relação das políticas públicas com a ciência e como essas políticas vem se constituindo nos últimos seis anos. De forma específica, ele buscou abordar: a) desmantelo da política de ciência e tecnologia; b) alguns aspectos relacionados ao plano nacional de pós-graduação.

No período de vigência que transcorreu as últimas aplicações políticas no âmbito da ciência e tecnologia, foi e ainda é um momento em que predomina o direcionamento para as políticas que atendem os interesses do capital. Portanto, do ponto de vista macroeconômico, acontece uma crise mundial e crônica do sistema capitalista de produção.

Explica que do ponto de vista histórico, o sistema de Ciência e Tecnologia (C&T) se consolidou nas décadas de 1950/60, sendo que em 1951 foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e em 1967 vem a criação da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Todos esses órgãos são fundamentais para elaboração, em 1968, do

plano estratégico de desenvolvimento, primeiro documento oficial de uma política de Estado para a ciência e tecnologia como uma dimensão estruturante da política de desenvolvimento do país. E para viabilizar e concretizar essa política estratégica de C&T foi criado o fundo nacional de desenvolvimento científico e tecnológico.

O professor recupera que no contexto de consolidação do sistema, o Brasil vivia uma ditadura cívico-militar e, portanto, havia interesse relacionado com a ideologia nacional desenvolvimentista, que buscava incentivar o desenvolvimento de pesquisas para o aprimoramento e construção do setor industrial. A ideia era mudar o modelo produtivo brasileiro de agroexportador para o modelo industrial, ou seja, a concepção de ciência que se tinha na época era da aplicação do conhecimento científico como força produtiva do capital. Esta concepção se expressa nos planos de desenvolvimento e nos planos nacionais de pós-graduação.

A estrutura organizacional com o tripé FINEP/CAPES/CNPq se mantém até hoje como fomento da política de pós-graduação no país, mas não sem determinadas transformações, no que diz respeito aos avanços e aos recuos, dependendo da política de governo instituída em cada momento, explica. Na década de 1990, em função dos ajustes fiscais que foram aplicados no âmbito da política econômica, o referido tripé chegou a ser ameaçado, pois a área de ciência e tecnologia foi uma das mais afetadas com ajuste, inclusive determinando a extinção da CAPES, mas, frente à pressão exercida pelos movimentos sociais, o órgão foi recriado no mesmo ano.

Mais tarde, no governo Lula, o sistema de pós-graduação se fortalece do ponto de vista orçamentário, com destinação de mais recursos e reversão de contingenciamentos que foram feitos em anos anteriores e, também, organizacional com a integração dos fundos setoriais, cujo objetivo era concentrar projetos em ações estruturantes no desenvolvimento nacional.

Toda essa mudança, explica o professor Moisés, não se deu sem contradições. Um dos elementos contraditórios que se pode

apontar dentro de todo marco legal construído para ciência e tecnologia no país foi o não rompimento completo com a política observada no período da ditadura militar; por outro lado, foi nos governos petistas que o sistema de pós-graduação recebeu o maior impulso do ponto de vista do financiamento.

Analisa que atualmente o sistema se encontra ameaçado pela grande asfixia financeira que impacta em todo setor público do país, inclusive as universidades federais, que são as principais produtoras de conhecimento científico e impulsionadora de formação de pessoal (mestres e doutores). Ademais, desde o segundo mandato da ex-presidenta Dilma Roussef, em 2015, perpassando pelo Golpe em 2016, culminando com o governo Bolsonaro. Portanto, ao longo dos últimos anos, porta-vozes do capital financeiro vêm dominando os principais postos políticos para implementar a política de austeridade fiscal e transferir os fundos públicos para o setor privado, tendo como um dos alvos principais desta política de destruição de direitos sociais e cortes orçamentários, a ciência.

Porém, identifica que ainda no governo Dilma, se tinha prenúncios do que viria, quando o Ministro Joaquim Levy implementou uma política de austeridade fiscal, aprofundada nos governos posteriores de Temer e Bolsonaro. Um dos fatos principais que simboliza a destruição do Sistema de Ciência e Tecnologia do país foi, no governo Temer, a extinção do Ministério de Ciência e Tecnologia e a fusão ao Ministério de Comunicações. No governo de Bolsonaro, se manteve tal fusão e o aprofundamento da política de cortes e destruição da ciência, com, por exemplo, um contingenciamento em 2019 de 42,27% do já rebaixado orçamento destinado para ciência e tecnologia, impondo cortes de bolsas e a falta de implementação de novas pesquisas, frente à falta de recursos.

Soma-se a isso, afirma o prof. Moisés, o processo de mercadorização da ciência, que se desenvolve na linha de se fazer com que as universidades públicas busquem parceria com o setor

privado, fornecendo toda a estrutura com pouca contrapartida para as empresas privadas.

Portanto, identifica a tendência de aprofundamento do processo de privatização da ciência e tecnologia, com ataques ao orçamento e a autonomia das universidades públicas. Nesse sentido, coloca a questão: "o que fazer?", defendendo que é necessário fomentar a luta de classes no âmbito da disputa dos rumos da política de ciência e tecnologia, aplicando medidas emergenciais, começando pela recomposição do seu orçamento.

Ailton Oliveira

O prof. Ailton inicia sua palestra saudando a todos. A exposição se baseia também no conteúdo que foi tratado nas falas anteriores, no que diz respeito a estruturação do esporte (Profa. Cássia Damiani) e às críticas tecidas no âmbito das políticas públicas (Professores Moisés e Arlen). Como ponto de partida, foi levantada a seguinte pergunta: quais as dificuldades que os professores de Educação Física enfrentarão no contexto atual do desenvolvimento das políticas públicas?

Ele ainda faz referência à obra do Coletivo de Autores (1992), externando que as práticas corporais sistematizadas que fazem parte da cultura corporal devem ser democratizadas. Porém, compreende que no Brasil a democratização do acesso à cultura corporal é um processo complexo. Como referência para comprovar esta assertiva, aborda os dados do Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE), que foi uma pesquisa realizada em âmbito nacional e que contou com a colaboração de diversas universidades, inclusive a UFBA.

Tal pesquisa vai apresentar dados sobre o panorama do esporte no Brasil, em 2016, destacando, inicialmente, que 60% dos brasileiros não praticavam nenhum tipo de prática relativa à cultura corporal, por diversos motivos. Com a pandemia, o acesso ao esporte regrediu mais ainda, devido ao necessário distanciamento social.

Ainda em relação a pesquisa DIESPORTE, quando observa-se os 40% que praticavam esporte no Brasil em 2016, cerca de 90% deste quantitativo não tinha orientação profissional, o que justifica um grande aumento de caminhadas nas ruas, por ser acessível e, à primeira vista para quem pratica, não requerer uma orientação especializada. Além disso, dos praticantes, 65% praticam futebol de várzea sem orientação, ou caminhadas em praças e ruas.

Assim, baseado no estudo, demonstra que a população tem dificuldade de acesso às práticas corporais, por falta de tempo ou por não ter condições/infraestrutura esportiva adequada para prática de esporte, em especial as mulheres. As condições socioeconômicas também são um fator que impacta o acesso à prática esportiva, pois cerca de 70% dos brasileiros não têm condições de pagar para ter esse acesso, dependendo, portanto, da ação do poder público para acessar ou qualificar essas práticas esportivas. Aponta que esse é o desafio, o acesso às práticas corporais por toda população, sobretudo a população carente.

Nessa perspectiva, analisa que não se tem um horizonte favorável para mais investimentos no esporte, tendo em vista que a Secretaria Especial do Esporte não tem recursos para se manter nem por dois meses. Defende que isso requer uma luta constante, considerando o acúmulo de experiências que foram desenvolvidas nos governos Lula e no primeiro mandato do governo Dilma, com as Conferências, o resgate da rede CEDES, a reestruturação do Ministério dos Esportes para implementação de programas de atenção à população mais carente e reconstrução do DIESPORTE, pensando a inclusão das mulheres, das pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda e periféricas no âmbito esportivo, a partir de um *Sistema Nacional de Esporte*.

Zaira Valeska (Mediadora)

A profa. Zaira realizou uma síntese das falas dos palestrantes. Inicia com a contribuição da professora Cássia Damiani, que trouxe o debate sobre a compreensão que se tem do esporte e lazer no

âmbito mundial e, especificamente, no Brasil. Essa compreensão hegemônica vê o esporte como uma mercadoria e se baseia, portanto, no modelo neoliberal; por outro lado, existe um esforço que vem sendo feito, por forças progressistas, no sentido de reconhecer o esporte como direito social. Além disso, ela traz algumas categorias fundamentais para pensar o esporte como direito social, a saber: política estruturante, permanência, democratização do acesso, e sustentabilidade (já expressas acima).

O professor Arlen contribuiu com o debate sobre a política educacional e o acesso aos conhecimentos da cultura corporal no ensino médio, destacando que os projetos de educação sempre estão ligados a uma perspectiva classista, destacando as determinações da lógica do capital sobre a educação brasileira. Este projeto está pautado na responsabilização dos professores, na meritocracia e na pedagogia das competências, e se expressa na BNCC, na reforma do ensino médio e em outras políticas educacionais. Portanto, é preciso desenvolver alternativas pedagógicas que corroborem com a resistência ativa e superação do projeto educacional hegemônico.

O Prof. Moisés fez o debate, trazendo elementos para pensar a política de ciência e tecnologia e como ela vem se desenvolvendo no Brasil, compreendendo-a como uma força produtiva. Apesar dos ataques proferidos à ciência e à tecnologia (C&T), houve um momento importante nos governos Lula de fomento a C&T, mas que nos últimos anos verifica-se uma regressão no que diz respeito à implementação de políticas para o fomento da C&T, com o negacionismo e ataques às universidades públicas.

Por fim, o prof. Ailton fez um debate sobre o acesso as práticas corporais e o que a realidade vem demonstrando, com base na pesquisa DIESPORTE. Nesse sentido, a população mais pobre não tem condições de acesso ao esporte no Brasil e que, portanto, é necessário buscar formas, baseados na experiência acumulada, para superar esse problema.

Perguntas

As perguntas se concentraram em questionar sobre as perspectivas que se tem para política de esporte, educacional e de ciência e tecnologia, considerando a transição de um governo conservador para um outro governo petista com Lula presidente.

Foi levantada a necessidade de se realizar um novo diagnóstico do esporte e, a partir deste, construir um planejamento estratégico de implementação de políticas de esporte que vise a democratização do acesso com qualidade. No âmbito da ciência e tecnologia, as principais bandeiras são a recomposição do orçamento e reajuste das bolsas de pesquisa. No âmbito da educação, a vitória parcial do governo Lula não garante a mudança da política educacional que tem raízes no neoliberalismo e na concepção de educação como uma mercadoria, projeto este que não oferece espaço para a Educação Física.

Neste sentido, o grande desafio que se coloca é governar em um contexto de um parlamento conservador. O sistema político acaba sendo um entrave para a implementação de políticas que atendam as reivindicações históricas da classe trabalhadora. Neste contexto, é necessário fortalecer os instrumentos de luta da classe trabalhadora para que possamos disputar os rumos dos projetos de educação, ciência e tecnologia, esporte e, em última instância, o projeto de sociedade.

PAINEL 6
"Contribuições da *Obra* para a teoria da Educação Física"

O conhecimento específico a ser ensinado e aprendido em Educação Física

Carolina Picchetti Nascimento[1]

Uma proposição pedagógica e um projeto histórico na perspectiva Crítico-Superadora

O Coletivo de Autores (1992) elaborou uma *proposição pedagógica* para o ensino em Educação Física que buscou – de forma direta, intencional e sistemática – somar-se à construção e efetivação de um *projeto histórico*, direcionado à superação do modo de produção capitalista. Eis uma afirmação que parece oportuna de ser retomada e explicada como parte das celebrações dos 30 anos da perspectiva Crítico-Superadora.

Em primeiro lugar, trata-se de reafirmar uma direção política que é, de fato, central na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* e, assim, compõe organicamente as proposições sobre o que ensinamos, como ensinamos e por que ensinamos em uma perspectiva Crítico-Superadora. Em segundo lugar, essa afirmação orienta-nos a pensar sobre o sentido de se debater, hoje, as "contribuições que a obra trouxe para o desenvolvimento da área [e] quais são as críticas e os desafios para o próximo período"[2].

Se estamos diante de um *projeto* (um projeto pedagógico e, amplamente, um projeto de sociedade), cujos fundamentos e cujas

[1] Licenciada em Educação Física e Doutora em Educação. Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de Santa Catarina. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9836995041167624. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8146-6771. E-mail: carolinapicchetti@hotmail.com.

[2] Conteúdo proposto na ementa do painel 6, Contribuições da obra para a teoria da Educação Física, no Seminário Nacional da Rede LEPEL, "30 anos do livro Metodologia do Ensino de Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadora".

finalidades são compartilhados entre nós, podemos dizer que estabelecer uma relação *crítica* com a obra significa fundamentalmente identificar e debater os *critérios* a partir dos quais podemos seguir *projetando* nossa atividade coletiva no ensino em Educação Física. Nesse sentido, parece importante nos perguntarmos como a defesa de um projeto histórico de superação do modo de produção capitalista se expressa na proposição pedagógica Crítico-Superadora.

Uma dessas expressões encontra-se na possibilidade teórica e prática que essa perspectiva nos dá para disputar a *função social da escola*. Essa disputa, por sua vez, se materializa na defesa radical do *ensino* em Educação Física, como atividade específica do professor, orientada para organizar a atividade de aprendizagem dos sujeitos em relação à apropriação dos *conhecimentos sistematizados* da cultura corporal.

Assim, pode-se afirmar que obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* buscou contribuir para construir um outro modo de organização da *atividade pedagógica*[3] (uma outra relação entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem das crianças, jovens e adultos no processo de apropriação dos conhecimentos da cultura corporal) e não, simplesmente, um outro modo de "dar aula" de Educação Física, como se estivéssemos diante de uma problemática sobre "procedimentos de ensino". Ainda assim, "segunda feira precisaremos dar aula!"[4], de modo que a existência de orientações didático-metodológicas para nossa atuação se faz necessária. Contudo, essa urgência sentida por nós – e expressa nesse *chiste* – não se refere simplesmente a "resolver" a "aula de segunda-feira", mas fundamentalmente em podermos ver

[3] Sobre o conceito de atividade pedagógica, como unidade entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, ver Moura (1996) e Moura *et al* (2020).

[4] Trata-se de um chiste proferido por Carlos Augusto Euzébio, em uma de nossas reuniões, em 2022, no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: intervenção e conhecimento (GEPEFE-UNESC/Criciúma), coordenado pelos professores Vidalcir Ortigara, Carlos Augusto Euzébio e Ana Lúcia Cardoso.

nossa prática docente se aproximando cada vez mais das posições pedagógicas que defendemos.

Umas dessas orientações metodológicas necessárias para nossa atuação docente refere-se à explicação sobre *o que* ensinamos em Educação Física em uma perspectiva Crítico-Superadora. Pergunta-se, então: quais as respostas que temos produzido ao longo desses 30 anos da obra do Coletivo de Autores em relação à sistematização dos *conhecimentos específicos* – ou *teóricos* (Davidov, 1988), *científicos, sistemáticos* (Vigotski, 2009), *clássicos* (Saviani, 2005) – a serem ensinados e aprendidos em Educação Física?

Diante de um cenário de crescente precarização das condições de ensino e de aprendizagem nas escolas, atravessado por uma crescente redução no financiamento estatal da educação pública[5], desvalorização ampliada do professor e da sua formação (Avila; Titton; Evangelista, 2019) e esvaziamento dos conhecimentos sistematizados na organização do trabalho escolar[6], seguir nos posicionando de modo cada vez mais concreto sobre o que estamos entendendo por "conhecimento sistematizado" em Educação Física e sobre como esse conhecimento orienta a atividade de ensino do professor, constitui-se em uma problemática necessária de abraçarmos coletivamente, posto que ela pode se colocar como um importante instrumento para seguirmos disputando concretamente a função social da escola e, particularmente, a defesa do *ensino* em Educação Física.

[5] A título de exemplo, tem-se a Emenda Constitucional nº 95 (de 2016), que "limita" os gastos públicos em setores como educação, saúde e previdência social.
[6] Caso da atual Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016), bem como dos desdobramentos dessas contrarreformas políticas na forma de materiais didáticos e cursos de formação de professores.

A perspectiva Crítico-Superadora e a defesa do ensino dos conhecimentos sistematizados

A perspectiva Crítico-Superadora formulou a "cultura corporal" como objeto de ensino da área, sistematizando elementos fundamentais para *conceituar* os fenômenos jogo, ginástica, luta, dança etc. como *atividades*[7] da cultura corporal. Reafirmar essa posição implica assumirmos a necessidade de aprofundar o debate sobre o significado da expressão cultura corporal, contribuindo para que essa discussão seja apropriada pelas novas gerações como um conceito vivo, e não simplesmente como uma "frase" a ser reproduzida[8].

Considerando os fundamentos teóricos da perspectiva Crítico-Superadora (o materialismo histórico e dialético, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica[9]), uma das tarefas que segue para nós na atualidade é explicarmos quais são os conhecimentos sistematizados, ou clássicos, da área e como esses conhecimentos aparecem nos diferentes fenômenos com os quais atuamos.

---

[7] Sobre o conceito de atividade, ver Leontiev (1983), autor que está referenciado na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, especialmente em relação à discussão sobre os "significados" das atividades da cultura corporal. Ver, também, a entrevista dos autores da obra para a segunda edição do livro (Castellani Filho *et al*., 2009).

[8] Além dos debates presentes na própria obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Coletivo de Autores, 1992), ver, por exemplo, as discussões em: Souza Júnior *et al*. (2011); Brasileiro *et al*. (2016); Marcassa e Nascimento (2020); Nascimento (2022).

[9] Embora o materialismo histórico e dialético (como método de conhecimento), a psicologia histórico-cultural (como teoria sobre o desenvolvimento humano) e a pedagogia histórico-crítica (como proposição geral de um método de ensino), não sejam nominalmente explicitados na obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, tratam-se fundamentações que correspondem ao projeto histórico de formação humana defendido pelo Coletivo de Autores, o que justifica, então, assumi-los e explicitá-los na atualidade, como parte dos fundamentos da perspectiva crítico-superadora.

Compreendendo o *clássico* como um *critério* para a "seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico" (Saviani, 2005, p.13), uma das ações pedagógicas que se desdobram dessa posição é a de "[...] distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório [...] (Saviani, 2005, p. 13) nos diferentes fenômenos que serão ensinados e aprendidos na escola.

Parece-me importante destacar, então, a seguinte problemática em relação à compreensão do "clássico" como critério para a seleção de conteúdos: por um lado, o *conhecimento clássico* diz respeito àquelas *relações* que existem na realidade, mas precisam ser identificadas e sistematizadas, porque mostram-se *essenciais* para se entender um determinado fenômeno. Por outro lado, o conhecimento clássico, que "capta questões nucleares que dizem respeito à própria condição humana e por isso permanece como referência para as gerações seguintes" (Pasqualini, 2019, p. 8), não existe desvinculado de fenômenos particulares, nos quais aquelas relações nucleares ou essenciais aparecem em unidade com o circunstancial. Deste modo, o conhecimento clássico também exige que possamos identificar e explicar *a relação entre o essencial e o circunstancial* nos fenômenos que serão ensinados e aprendidos na escola.

Tomemos um exemplo no campo da literatura. A obra *Os irmãos Karamazov*, de Dostoievski, seria um "clássico" da literatura? E a obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, seria também um "clássico"? Notemos, em primeiro lugar, que a ação pedagógica central ao se assumir o *clássico* como *critério para a seleção de conteúdos* não está na simples identificação de fenômenos que sejam "exemplares" do clássico, "catalogando" o mundo entre os fenômenos que seriam "clássicos" e os que "não seriam" (como se houvesse uma identidade direta e absoluta entre uma obra literária particular e as relações essenciais da literatura). A ação pedagógica central ao se assumir a ideia de "clássico", está em sistematizar *quais* são as relações que se mostram essenciais para se compreender a literatura e *como* essas relações se expressam em diferentes obras particulares (no caso de nosso exemplo, em *Irmãos Karamazov* e em *Quarto de Despejo*).

Nota-se, então, que a ideia de clássico no ensino nos instrumentaliza para a análise dos fenômenos concretos, a fim de sistematizar tanto suas relações essenciais quanto as formas a partir das quais tais relações se expressam em diferentes fenômenos particulares. Assim, embora tenhamos sempre que eleger um ou outro fenômeno particular para materializar o conhecimento *clássico* de um determinado campo (e ainda que essa escolha seja igualmente importante de ser feita a partir de critérios pedagógicos), esses fenômenos não podem ser tomados, eles mesmos, como expressões diretas do conhecimento clássico, isto porque,

> Tendo como aporte teórico-filosófico o materialismo histórico-dialético, não é cabível se considerar o clássico como objetivação cultural neutra, nem objeto de consenso; é preciso reconhecê-lo sujeito à disputa de interesses políticos e epistemológicos. A consolidação de dado conhecimento, elaboração filosófica ou produção artística como clássico da cultura não é isenta de determinações político-ideológicas. É decisivo considerar essa dimensão pois, se tomamos como elemento definidor do clássico a captação de questões nucleares da condição humana, nem tudo aquilo que permanece no tempo será necessariamente um clássico, podendo tratar-se de mera tradição, que se perpetua pela correlação de forças sociais. Por outro lado, e pela mesma razão, é preciso ter em conta que nem toda objetivação da cultura que revela aspectos essenciais da existência humana chegará necessariamente a consolidar-se como clássico, firmando-se como referência, em vista dos obstáculos a sua veiculação social interpostos pelos interesses dominantes e precariedade de recursos de grupos sociais minoritários para promover tal difusão – considere-se, por exemplo, o franco desconhecimento de grandes pensadores do continente africano e sua ausência no rol de referências culturais clássicas (Pasqualini, 2019, p. 8).

Diante dessa compreensão sobre o *clássico*, pode-se compreender porque não é suficiente afirmar que os "conhecimentos clássicos" em Educação Física são "o jogo, a ginástica, a luta, a dança etc.", sem tomarmos responsabilidade

direta e intencional na explicação sobre "o quê" efetivamente ensinamos em cada um desses fenômenos (ou quais são as relações essenciais a serem ensinadas e aprendidas no jogo, na ginástica, na luta, na dança etc.). Ocorre que ao estabelecermos essa relação imediata (uma identidade) entre o "conhecimento clássico" em Educação Física e os seus exemplares, fornecemos poucos instrumentos para que professores e professoras atuem em sua atividade docente de modo a superar as explicações hegemônicas sobre "o que se ensina e se aprende" em Educação Física, dentre elas, a compreensão que nosso conhecimento específico seria, fundamentalmente, "o movimento corporal" (o "fazer" ou "se mexer"). Essa foi uma problemática enfrentada há 30 anos atrás pelo Coletivo de Autores na elaboração de uma perspectiva Crítico-Superadora para a área, mas que parece seguir atual ainda hoje.

Assim, a sistematização dos conhecimentos específicos a serem ensinados e aprendidos em Educação Física parece se constituir em uma tarefa atual para nossa atuação docente, para a defesa do *ensino* em Educação Física e para as disputas pedagógicas e políticas sobre a função social da escola.

Um breve exercício analítico para discutir o conhecimento específico em Educação Física

Proponho, neste momento, realizar um breve exercício analítico, cujo interesse está mais em evidenciar um dos caminhos metodológicos que temos percorrido[10] para sistematizar os conhecimentos específicos a serem ensinados e apreendidos em Educação Física a partir de uma perspectiva Crítico-Superadora, do que nas respostas, em si, que possamos traçar neste momento. Tomaremos a Ginástica como um fenômeno para nossa análise.

Se ao elaborarmos um planejamento para o ensino da Ginástica nos deparássemos com a seguinte formulação de

[10] Faço referência, aqui, especialmente aos estudos realizados junto ao grupo GEPEFE-UNESC/Criciúma. Para as discussões sobre a relação essencial da Ginástica apoio-me também nas proposições feitas em minha tese (Nascimento, 2014).

conhecimento: "valorizar as diferenças, a segurança e a integridade física, própria e dos demais", estaríamos diante de um conhecimento a ser ensinado e aprendido nas aulas de Educação Física, especificamente, em Ginásticas? Imediatamente, podemos assumir que sim, pois se trata de uma *relação* que precisa ser contemplada em um trabalho pedagógico com a Ginástica nas aulas de Educação Física. Mas notemos que "valorizar as diferenças, a segurança e a integridade física, própria e dos demais" refere-se a uma relação igualmente necessária de ser contemplada no jogo, na dança, na luta etc. Mais do que isso, trata-se de uma relação amplamente necessária para a vida cotidiana (por exemplo, quando entramos em um ônibus lotado). Assim, essa formulação de conhecimento, desvinculada de um sistema concreto que explique o seu lugar no fenômeno a ser *conhecido* pelo sujeito (no caso, a Ginástica), ocupa muito mais a condição de um princípio do trabalho pedagógico (ou, como dissemos, um princípio da vida em geral) do que, de fato, de um conhecimento específico da Educação Física e/ou da Ginástica.

Notemos que a questão que busco ressaltar aqui, não se refere ao modo como o conhecimento foi *formulado*, mas ao conteúdo propriamente dito que orientará a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem das crianças, jovens e adultos em relação a uma atuação voluntária e criadora[11] com a Ginástica. Sendo assim, não bastaria recorrermos a um subterfúgio linguístico, acrescentando a palavra "ginástica" ao final da frase (por exemplo, "valorizar as diferenças, a segurança e integridade física, própria e dos demais *na ginástica*"[12]).

[11] As concepções de criação e de voluntariedade estão pautadas nas proposições de Vigotski (2009), de Davidov (1988) e de Rubinstein (1973), como capacidades a partir das quais os sujeitos atuam no mundo e podem se conscientizar das posições que assumem e/ou podem vir a assumir, *projetando* de modo cada vez mais intencional sua atividade no mundo.

[12] Vale notar que esse subterfúgio linguístico foi um procedimento largamente utilizado na Base Nacional Comum Curricular. Verificar, por exemplo, as

Seguindo o nosso exercício analítico, proponho uma segunda pergunta: brincar de carrinho de mão, na aula de Educação Física, seria o mesmo que ensinar e aprender Ginástica?

Notemos, em primeiro lugar, que para respondermos essa pergunta precisamos partir de uma resposta prévia sobre o que é "Ginástica", ou sobre o que ensinamos quando ensinamos Ginástica. Precisamos partir, então, de *um conceito* sobre a Ginástica, de uma explicação sobre o *significado específico* dessa atividade da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992; Nascimento, 2014).

Em segundo lugar, essa pergunta permite-nos desdobrar outras questões similares: "fazer cambalhota, ou fazer estrelinha, ou fazer ponte, etc. é o mesmo que ensinar e aprender Ginástica nas aulas de Educação Física? Ou, então, "fazer equilíbrio, fazer força, fazer flexibilidade" é o mesmo que ensinar e aprender Ginástica?". Com essas novas perguntas talvez possamos começar a perceber parte da problemática pedagógica de associarmos os conhecimentos específicos a serem ensinados e aprendidos em Educação Física diretamente a uma "lista" de exemplares.

Ocorre que ao procedermos dessa forma acabamos produzindo explicações circulares sobre "o que ensinamos" em Educação Física (no caso, o conhecimento a ser ensinado em Ginástica seria "explicado" através dos exemplares "carrinho de mão, ponte, cambalhota etc." e, ao mesmo tempo, esses mesmos exemplares seriam justificados como conteúdos das aulas de Educação Física porque "seriam exemplares de Ginástica"). Além disso, essas "explicações" acabam reforçando a ideia de que o que efetivamente ensinamos e aprendemos nas aulas de Educação Física seriam os "movimentos corporais", já que o ponto de chegada da "explicação" estaria nas formas externas nas quais a Ginástica aparece, e não nos *significados* que tais formas materializam.

---

formulações para o que se denominam "habilidades" no Jogo, na Luta e na Dança. (Brasil, 2017).

Retomemos a análise das respostas à pergunta sobre se "brincar de carrinho de mão é o mesmo que ensinar e aprender Ginástica".

As respostas a tal pergunta precisam partir, também, de alguma explicação sobre *como* a brincadeira de carrinho de mão seria feita na aula. Isto se faz necessário porque "fazer o carrinho de mão" nunca aparecerá em uma aula como uma brincadeira em si mesma, mas estará sempre *mediada* por uma situação particular a partir da qual as crianças passarão a organizar a *sua atividade* de brincar de carrinho de mão.

Imaginemos, então, duas situações distintas. Na primeira situação, é proposta uma espécie de "corrida" de carrinho de mão, saindo de um determinado lugar da quadra e chegando a outro. Na segunda situação, é proposto que as crianças andem de carrinho de mão pela quadra, a partir do seguinte questionamento: "vamos ver quem consegue andar de carrinho de mão"? Nessas duas situações, a *atenção* das crianças pode estar direcionada para muitos aspectos (ou relações) existentes no "fazer o carrinho de mão". Na primeira situação, por exemplo, o foco pode estar em "querer chegar mais rápido que o outro" ou, simplesmente, em "terminar a tarefa dada pelo professor" (ir de um ponto ao outro). Na segunda situação, o foco pode estar em "realizar o carrinho de mão", de modo que ao conseguir assumir essa posição e se deslocar, já "não teria sentido continuar fazendo".

Notemos, então, que embora brincar de carrinho de mão possa ser potencial para o trabalho com a Ginástica e embora as crianças possam "fazer" o *movimento* de carrinho de mão durante uma aula de Educação Física, a depender das *relações* que são objetivamente materializadas na *atividade pedagógica* – relações essas organizadas pela atividade de ensino do professor – essa brincadeira poderá materializar muito pouco (ou mesmo, nada) do significado específico da Ginástica.

Podemos dizer que "brincar de carrinho de mão" se aproxima do ensinar e aprender Ginástica nas aulas de Educação Física, quando criamos situações pedagógicas nas quais a atenção das

crianças possa estar direcionada sistematicamente para que *pensem e organizem critérios para o brincar de "carrinho de mão"*, *transformando a imagem geral* de "carrinho de mão" em uma *forma* ou um *modo* específico de realizá-lo (por exemplo, buscando intencionalmente sustentar o corpo o mais retilíneo possível, tanto em posições estáticas quanto dinâmicas). Engajar-se na realização dessa *forma específica* do carrinho de mão exige, por sua vez, que a criança também se engaje na organização dos meios para concretizar tal fim, no caso, que ela possa atuar na relação entre o *grau de dificuldade* na realização *dessa forma* do carrinho de mão (buscando, eventualmente, modos de transformar o difícil em fácil e vice-versa), o *grau de qualidade* na execução (a aproximação da *forma* idealizada por ela para fazer o carrinho de mão e a forma efetivamente realizada) *e* o *grau de constância* (a possibilidade de repetir essa forma, voluntariamente, diversas vezes). Esses *conhecimentos* da Ginástica exigem tempo para serem apropriados, exigem *processo* de aprendizagem, exigem engajamento na busca de respostas, não bastando, assim, o simples "fazer" o carrinho de mão para se aprender Ginástica. Esses conhecimentos da Ginásticas exigem *ensino*.

Para o professor, ter como *critério* geral para o ensino de Ginástica organizar situações pedagógicas nas quais os sujeitos possam se engajar direta e sistematicamente com *a criação de uma forma específica com ações corporais* (quer seja a cambalhota, a estrelinha, a ponte etc.) *que expresse uma determinada relação entre o grau de dificuldade*, *o grau de qualidade e o grau de constância na sua realização* permite orientar a atividade de aprendizagem dos sujeitos para o engajamento com um dos problemas nucleares da Ginástica. Trata-se de um problema nuclear porque expressa parte do que seriam as *relações essenciais* da Ginástica, isto é, àquelas relações determinantes para a Ginástica ser o que é, diferenciando-se do Jogo, da Dança, da Luta etc. e, ao mesmo tempo, contemplando as muitas e múltiplas formas particulares de existência da Ginástica. Diante dessas explicações, afirmar que a Ginástica é um *clássico*, começa a ganhar traços concretos.

Importante notar que essa síntese da relação essencial da Ginástica não é, ainda, o *sistema de conhecimentos* necessários de serem ensinados e aprendidos em Ginásticas, mas justamente um ponto de partida para a elaboração desse *sistema*. A "*criação de uma forma específica com as ações corporais que expresse uma determinada relação entre o grau de dificuldade, o grau de qualidade e o grau de constância na sua realização*" constitui-se, então, na relação nuclear a partir da qual se pode compreender e formular as diversas relações concretas que emergem da atividade dos sujeitos com a Ginástica, por exemplo, o reconhecimento de que *todos podem aprender* e que essa aprendizagem possui graus de complexidade quase infinitos, porque sempre podemos *criar* novos desafios, novas metas para nós mesmos, ou a compreensão de que para aprender é preciso *esforço pessoal*, mas para que cada um se esforce, é preciso que existam *condições objetivas* diferentes para cada um atuar. Identificar, formular e explicar essas relações concretas é o que permitiria falarmos em um *sistema de conhecimentos* no ensino da Educação Física.

Retomando a ideia de que o conhecimento clássico nunca é imediatamente ou diretamente um fenômeno em si, mas sempre um determinado conjunto de relações que identificamos e sistematizamos, podemos afirmar que entre o "fazer o carrinho de mão" e o "ensinar e aprender *Ginástica*" há uma diferença substancial, presente – justamente – na relação que a criança estabelece com o "fazer o carrinho de mão", isto é, no *problema* ou – considerando a estrutura da atividade, no *motivo*[13] – que efetivamente orientará sua atividade de aprendizagem.

Eis, porque, falar em conhecimentos clássicos em Educação Física ainda é uma tarefa necessária de ser sistematizada coletivamente. O que vamos ensinar com carrinho de mão

[13] Ver Leontiev (1983) e Vigotski (2009). Para Vigotski (2009, p. 409), "Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa".

(estrelinha, cambalhota, ponte etc.) que permita aos estudantes aprenderem Ginástica? Que perguntas propomos para os estudantes antes, durante e após a brincadeira para que se engajam no processo de explicação da realidade? Que respostas damos para essas perguntas? Como conceituamos a Ginástica como um tipo específico de atividade da cultura corporal? Como, através desse campo de mediações que criamos (chamado ensino), podemos mobilizar o pensamento dos estudantes para que possam constatar, interpretar, compreender, explicar a realidade por meio da particularidade da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992)?

Considerando os fundamentos e finalidades da perspectiva Crítico-Superadora, expressos na defesa radical do ensino em Educação Física, uma das tarefas que segue para nós hoje está, justamente, na proposição desse sistema de conhecimentos, que possa orientar a atividade dos sujeitos – professores e estudantes – no ensino e na aprendizagem das atividades da cultura corporal. Trata-se de uma ação imprescindível para o nosso fazer cotidiano na sala de aula (na educação básica e no ensino superior) e para as lutas pedagógicas e políticas em relação à materialização do *projeto histórico* de sociabilidade que buscamos contribuir para construir.

Considerações finais

Podemos dizer, junto com Snyders (1988), que o ensino é um processo obrigatório, difícil e sistemático. É sistemático porque lida com um sistema conceitual (sistema de problemas, de relações essenciais) que exige uma forma também sistemática para sua apropriação. Pensar sobre os conhecimentos específicos a serem ensinados e aprendidos em Educação Física e em como criar situações de ensino que materializem esse sistema conceitual — tendo como direção formativa o desenvolvimento de uma ética coletivista —, é uma tarefa que se coloca como ferramenta necessária para seguirmos disputando pedagógica e politicamente nosso projeto histórico. Especificamente, a disputa sobre a função

social da escola como sendo a de ensinar conhecimentos sistemáticos.

A obra do Coletivo de Autores segue viva na atualidade, porque vive no nosso movimento coletivo de seguirmos construindo essas disputas. Reler a obra é sempre enriquecedor e permite nos colocar em um movimento de reconhecimento cada vez maior de que o projeto que o Coletivo elaborou é, também, *nosso*. Uma defesa radical do ensino das atividades da cultura corporal – defesa incondicional presente no Coletivo de Autores – nos propõe aprofundar respostas sobre o que é ensinar, o que é cultura corporal como objeto de ensino, o que é conhecimento sistemático ou clássico em Educação Física. E propõe, acima de tudo, o exercício cotidiano de forjarmos outras formas de sociabilidade entre nós, no ensino e na pesquisa, formas essas expressas em um profundo rigor teórico e metodológico para seguirmos propondo o ensino em Educação Física e, simultaneamente, uma profunda camaradagem uns com os outros no processo de apropriação desses fundamentos.

Referências

AVILA, Astrid Baecker; TITTON, Mauro; EVANGELISTA, Olinda. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. *In:* AVILA, Astrid Baecker; TITTON, Mauro; EVANGELISTA, Olinda. **Desventura dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 19-60.

BRASIL. Emenda constitucional n.95. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASILEIRO, Lívia Tenorio *et al*. A cultura corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 1003-1013, out./dez., 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al*. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

DAVIDOV, Vasili Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación teórica y experimental. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da Educação Física. *In:* BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Org.). **Ciências do esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. v. 5. Natal: EDUFRN, 2020. p. 77-90.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, São Paulo, a. II, n. 12, p. 29-43, 1996.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Atividade Orientadora de Ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 81-110.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A expressão cultura corporal na obra Metodologia do Ensino de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, p. 1-19, 2022.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v. 45, e214167, 2019.

RUBINSTEIN, Sergei. **Princípios da psicologia geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica***:* primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et al*. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Os desafios dos objetos, conceitos e conteúdos teóricos das atividades da Cultura Corporal

Vidalcir Ortigara[1]
Isabela Natal Milak[2]

É com imensa satisfação que agradecemos à comissão organizadora do Seminário Nacional da Rede LEPEL "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras" pelo convite, em especial à professora Celi Taffarel, grande inspiradora da maioria dos presentes nesta seção.

Antes de entrarmos propriamente na discussão do tema, vale ressaltar que não apresentamos aqui reflexões individuais, mas de um grupo de professores e estudantes que têm se dedicado a pensar o processo de formação dos alunos no contexto escolar e a contribuição particular da Educação Física nesse movimento. Referimo-nos ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção – GEPEFE.

Em relação ao tema proposto pela organização – abordar as contribuições que a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* trouxe para o desenvolvimento da área e quais as críticas e desafios para o próximo período –, consideramos que os colegas que nos antecederam ressaltaram as contribuições e as críticas. Nesse sentido, partimos de uma afirmação da própria obra, constante na página 29, para em seguida apontarmos o que julgamos um limite que, ao mesmo tempo, indica-nos um desafio. Vamos ao trecho.

[1] Doutor em Educação com Estágio Pós-doutoral em Psicologia Educacional. Universidade do Extremo Sul Catarinense. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0570152053531223. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0232-2164. E-mail: vdo@unesc.net.

[2] Mestre em Educação/doutoranda em Educação. Bolsista CAPES. Secretaria Municipal de Educação de Criciúma. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1092326571488527. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0620-6128. E-mail: bela_milak@hotmail.com.

> Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo [...]. Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão (Coletivo de Autores, 1992, p. 29).

Essa passagem sintetiza, de algum modo, o foco das atividades que o GEPEFE vem realizando. Entendemos que nela está presente o pressuposto de que a Educação Física é uma área de conhecimento com relevante contribuição no processo de formação das novas gerações. Por decorrência, podemos inferir que ela possui um objeto específico de estudo e que, apesar de sua especificidade, articula-se com os objetos das outras áreas que compõem, ou deveriam compor, o currículo escolar.

Mas a reflexão não pode prescindir do questionamento referente ao objeto de estudo da Educação Física, resposta que o Coletivo de Autores nos oferece com o conceito geral de cultura corporal. No entanto, consideramos que tal conceituação carece de maiores objetivações para que expresse os conceitos e o sistema de conceitos dos objetos que necessitam ser tematizados no contexto escolar, uma vez que nos referirmos a esporte, ginástica, dança, lutas, jogo, entre outras práticas, não nos ajuda a explicar as atividades corporais além de sua manifestação fenomênica, o que nos conduz a outro tema. Ao vislumbrarmos os conceitos e sistemas de conceitos, ainda precisamos explicitar o conteúdo desses conceitos, no sentido de que todo conceito expressa um conteúdo que pode ser empírico ou teórico (Davidov, 1988).

Nesse aspecto, o GEPEFE vem realizando suas investigações em um duplo movimento:

Ampliar o estabelecimento dos conceitos e dos sistemas de conceitos dos objetos de estudo que compõem as atividades da cultura corporal;

Explicitar os conteúdos teóricos dos conceitos dos objetos das atividades da cultura corporal.

Esse movimento toma como referência o estabelecido por Nascimento (2014) de que os objetos de estudo podem ser explicitados em três relações gerais: controle da ação corporal do outro; domínio da própria ação corporal; e criação de uma imagem artística com as ações corporais.

Tal debate também se orienta pelo preconizado no sistema de organização do ensino Elkonin-Davidov (Davidov, 1988), denominado de ensino desenvolvimental, cujo ponto central está em que os alunos precisam se apropriar, na escola, das formas elevadas de consciência social: a ciência, a estética, a filosofia e a organização social.

Para nós isso corrobora o que a Pedagogia Histórico-Crítica defende, especialmente quando Saviani (2013, p. 13) afirma que "a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica", e por esse motivo "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". E, também, quando complementa: "[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo".

Aqui está, a nosso ver, o grande desafio que a Educação Física tem que enfrentar: explicitar o que das atividades da cultura corporal consideramos essencial que as novas gerações se apropriem e como elas terão acesso a isso.

Mencionamos anteriormente que se referir ao esporte, ao jogo, à dança, à ginástica, às lutas não é suficiente para dar a ver os objetos e o conteúdo de seus conceitos que contribuirão para o desenvolvimento das capacidades humano-genéricas, as quais possibilitarão às novas gerações constatar, interpretar,

compreender e explicar a produção histórica das atividades da cultura corporal.

É com esse mesmo enfoque, acreditamos, que Lavoura, Santos Júnior e Melo (2021, p. 153) afirmam: "[...] a tarefa do ensino da Educação Física é reproduzir no plano da consciência do aluno tal sistema de relações das atividades da cultura corporal".

Temos como premissa que o ensino precisa levar os alunos a se apropriarem dos conteúdos dos conceitos dos objetos que expressam modos gerais de atuação (Davidov, 1988). Constitui conteúdo dos conceitos explicitar como surgiram, em que condições e para atender à qual necessidade, ou seja, para qual finalidade. Isso expõe que tais objetos foram produzidos em função de uma finalidade humana que lhes deu origem, isto é, que alguma necessidade exigiu de determinados grupos humanos a efetivação de tais práticas corporais. Esse é o fio condutor para compreender o conteúdo dos conceitos das práticas corporais que constituem as atividades da cultura corporal.

Podemos articular esse posicionamento pedagógico com o que Saviani (2019, p. 230) identificou como os três momentos que uma teoria precisa conter para ser verdadeiramente crítica, que extrapolamos para uma teoria didático-pedagógica: "a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade; b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas; c) Elaboração e sistematização da teoria crítica".

Seguindo as orientações de Davidov (1988), podemos afirmar que as novas gerações precisam se apropriar dos modos gerais de atuação produzidos nas atividades da cultura corporal, o que exige que se explicitem as relações essenciais presentes nessa produção cultural. Estamos nos referindo à necessidade de expor o conteúdo teórico dos conceitos propostos aos alunos para estudo; no caso da Educação Física, os conteúdos dos conceitos dos objetos das atividades da cultura corporal.

Para que possamos elucidar um pouco melhor o que estamos tematizando, consideramos necessário expor o que entendemos por conteúdo empírico e teórico dos conceitos.

Falar em conteúdo empírico significa dizer que a apreensão da realidade se dá apenas no seu caráter imediato, externo, ou seja, a partir da atividade sensorial das pessoas. Nesse sentido, os conceitos produzidos por esse tipo de pensamento descrevem somente a existência presente do objeto, o que está colocado na sua superficialidade: quantidade, medida e qualidade externa (Davidov, 1988; Kopnin, 1978).

Os conteúdos de ensino estruturados pelas propostas curriculares das áreas específicas foram sendo constituídos a partir das teorias educacionais, consequentemente, desses conhecimentos, e acabam carregando consigo tanto conhecimentos empíricos quanto teóricos, o que resulta em uma problemática na organização do ensino. Quando, nas propostas curriculares, está presente a exposição de conhecimentos empíricos, os professores, que pretendem contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos a partir do trato de conhecimentos teóricos, encontram dificuldade de sistematizá-los, e as propostas acabam obstaculizando a organização do ensino. Por outro lado, quando nas propostas temos uma organização curricular elaborada a partir de conhecimentos teóricos, não temos a garantia de que o ensino seja organizado com esse viés, justamente por não contarmos, normalmente, com uma formação inicial/continuada que permita aos professores se apropriarem dos métodos educacionais para atuarem sob essa orientação.

Um exemplo de aula, ainda que abstrato, mas que poderia ser o relato da experiência de algum professor, pode ilustrar as reflexões que estamos propondo. Reportamo-nos à conhecida proposta de aula apresentada na obra do Coletivo de Autores (1992, p. 88-91) sobre a ginástica. A partir do exemplo presente na obra, destacamos, em primeiro lugar, que tomando a *cultura corporal* como *objeto* da Educação Física, a apropriação pelos sujeitos dos conteúdos de ensino da área passa a ser o próprio fim, ou seja, se a ginástica é uma

manifestação da cultura corporal, só por esse motivo ela pode e deve ser apropriada pelos sujeitos. Diferente, por exemplo, da tendência da aptidão física, em que a manifestação era apenas um meio para a formação da moral defendida pelo positivismo. Em segundo lugar, a explanação da aula expressa um conteúdo.

O primeiro ponto que levantamos para a reflexão dessa aula são os chamados fundamentos da ginástica artística, com destaque ao equilíbrio, tema da aula: será que se está tratando de ginástica ao abordar tais "fundamentos"? Ou, mesmo que em certo momento eles se unam, quais são os conteúdos de ensino que se quer evidenciar a partir da manifestação em questão? Acreditamos que nessa aula esteja em pauta um processo de reorganização do modo de aprender ginástica artística que tenta desmistificar e ressignificar as práticas de ginástica que tiveram, até então, como espelho, as manifestações esportivas de rendimento. Porém, não podemos negligenciar que são essas manifestações – as mais desenvolvidas – que nos permitem entender o sistema conceitual que deve ser apropriado pelos sujeitos. Isso não significa que todos precisam realizar as ações corporais mais complexas existentes na ginástica, mas precisam compreender a ginástica na sua totalidade e produzir as formas mais complexas *para si*.

Por isso, é importante dizer que aquilo que vemos diariamente nas ruas, praças e praias enquanto exibição de "plantar bananeira", "estrelinha" etc. não são necessariamente manifestações da ginástica artística, mas podem ser utilizadas nas aulas como brincadeiras potenciais no trabalho com a ginástica, desde que no processo seja materializado o significado específico da ginástica.

Por isso, nossa defesa é que, ao realizarem brincadeiras que envolvam o equilíbrio, os saltos, os rolamentos etc., tendo em vista a ginástica, os estudantes se engajem na construção de uma determinada *marca*, que nada mais é que um *objetivo para si* em relação à *forma* corporal de realização do movimento (Nascimento, 2014). Isso requer uma organização intencional das ações a serem realizadas que busque colocar em evidência a forma de começar e terminar a ação corporal ou a sequência de ações corporais

combinadas, tendo como critérios gerais *o grau de dificuldade*, *o grau de qualidade e o grau de constância na execução*.

O que queremos evidenciar é que mesmo apresentando um certo avanço no modo como foi organizada a aula exposta, explicitando importantes reflexões e questionamentos que permitem aos sujeitos tomarem consciência das suas ações corporais de equilíbrio, ainda assim estão em tela conhecimentos empíricos da ginástica. Isso porque, se tomarmos o equilíbrio descolado da atividade que desejamos realçar, nesse caso, a ginástica, pouco será possível compreendê-lo de fato, afinal encontramos o equilíbrio em várias atividades da cultura corporal e em cada uma delas ele está presente de modo específico.

Esses elementos nos fazem refletir que, não obstante já tenhamos conseguido destacar alguns componentes importantes para compreender a ginástica e organizar nossas aulas, ainda não conseguimos sistematizar, na área, qual o sistema conceitual da ginástica de que precisamos nos apropriar para produzir aulas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, ou que ao menos abordem conhecimentos teóricos. Sem essa sistematização, acabamos por também reproduzir conhecimentos empíricos.

De outra forma, o que temos visto é que as práticas corporais passam a ser meios para o debate de outros conteúdos, certamente relevantes, mas que não são oriundos das atividades dessas práticas. Tomemos outro exemplo, ainda que de perspectiva teórica distinta. Fazemos referência à experiência denominada "jogo de taco e o lazer da quebrada" descrita por Neira (2021, p. 172-173). Resumindo: em roda de conversa com os alunos, o professor toma conhecimento das regras, dos materiais, do local e da forma que os jovens praticam o jogo de taco. Percebendo diferenças, estabelecem-se acordos para jogar. Por meio de vídeos, o professor mostra outros modos de jogar: formas dos indígenas e de outros países. Da discussão de quem e onde se joga chega-se à conclusão de que são preferencialmente habitantes das periferias, pelo acesso

às ruas. Levados a observar o entorno, os alunos "reafirmaram a cultura da *quebrada* ao entrevistar moradores [...]". O autor conclui:

> Ampliaram-se os conceitos de lazer e ocupação. Os estudantes problematizaram estereótipos sobre o lugar onde vivem a partir da pergunta: o que se diz sobre a quebrada é verdade? Tomou-se então o jogo de taco como um fio condutor para uma visão mais ampliada, democrática e coletivamente construída a respeito daquela comunidade, a partir da perspectiva dos sujeitos participantes (Neira, 2021, p. 173).

Primeiramente destacamos que o objetivo da aula não foi fazer com que os sujeitos se apropriassem dos conhecimentos acerca do jogo, nem mesmo especificamente do jogo de taco. O taco passou a ser meio para que os sujeitos se apropriassem de outros conhecimentos cotidianos que se relacionam transversalmente com o objeto de estudo da Educação Física. O fato de se conectarem transversalmente com o objeto da área não significa dizer que eventualmente não possamos discutir sobre conteúdos como os expostos, porém eles nunca tomarão o centro das aulas, poderão estar presentes exatamente como conhecimentos transversais. Inclusive abordá-los em alguma manifestação específica pode ser relevante para compreendermos o processo de gênese e desenvolvimento das atividades da cultura corporal, mas tomar esses conteúdos separados do conhecimento específico de nossa área é negar sua importância no currículo escolar. Afinal, se a utilização do jogo de taco serviu de meio para a compreensão sobre lazer e ocupação, não necessitaríamos da Educação Física para discutir esse tema, o professor de Sociologia, de Geografia ou de História poderia usar o mesmo jogo para tratar dessas questões. Isso porque, diante do que foi exposto na aula, o professor não necessitou se apropriar de nenhum conhecimento específico de jogo. Nem mesmo do próprio jogo de taco, já que foram os estudantes que apresentaram as diversas formas de jogar.

Ademais, a ideia de que é preciso "ensinar" sem "desrespeitar as perspectivas dos estudantes" nos leva a concluir que, para esta concepção de Educação Física, não importa qual conhecimento está sendo produzido e reproduzido pelos sujeitos, importa mesmo é respeitar aquilo que eles já sabem. A situação nos leva à insignificância da existência da Educação Física na escola, afinal, se o objetivo é os estudantes continuarem produzindo o jogo de taco da mesma forma que sempre fizeram, não é necessário tratar dele na escola.

Ainda sobre o exemplo, é pertinente dizer que simplesmente jogar taco não faz com que os estudantes compreendam os conceitos que fazem parte do jogo. O taco pode inclusive se apresentar como meio para a compreensão dos conceitos de jogo, ou seja, ele carrega consigo, potencialmente, o sistema de conceitos, mas estes precisam ser revelados na atividade de estudo. E isso, sim, só um professor de Educação Física que compreenda as especificidades do objeto de estudo da área pode possibilitar a partir de uma organização de ensino que seja produzida de forma intencional.

Aqui nos referenciamos em Davidov e Slobódchikov (1991), quando alertam que o desenvolvimento como resultado da aprendizagem, assimilação/apropriação do conteúdo dos conceitos dos objetos estudados não pode depender do movimento espontâneo dos alunos, uma vez que só ocorre como consequência do movimento/atividade organizado e proposto pelas tarefas de aprendizagem colocadas pelos professores aos discentes. É na mesma perspectiva que compreendemos fazer sentido afirmar, com Saviani (2013), que a educação é um processo intencional de formar, nas novas gerações, a humanidade desenvolvida historicamente, o que nos faz retornar ao tema do conteúdo empírico e teórico.

O tipo de pensamento que acreditamos que o ensino escolar deva contribuir para desenvolver nos sujeitos é o dialético ou teórico. Para Ilyenkov (2007, p. 21), o pensamento dialético é "a capacidade de formular rigorosamente uma 'contradição' e então encontrar a sua verdadeira resolução através do exame concreto da

coisa, da realidade [...]". É nesse sentido que Ortigara e Euzébio (2021, p. 111) refletem sobre o tema:

> A contradição, ao menos a dialética, substancial e legítima, não se entrega fácil. Ela exige um esforço sensível e intelectivo para se expor. Falamos da contradição por ser uma das mais difíceis categorias para compreensão. Então, a contradição que está nas coisas não se desnuda nas banalidades, nos ritos consagrados, no dia a dia, no tímido sol de final de abril; também não se entrega desavisada no especial e raro, na novidade galhofeira de Instagram ou na tempestade tropical. Ela se apresenta na descoberta do especial no banal; na compreensão da novidade como tendência desdobrada do rito consagrado; e no aviso da tempestade pelo dia de sol.

A possibilidade de pensar dialeticamente ocorre a partir do acesso ao conhecimento mais sofisticado, ou seja, ao conhecimento teórico. Esse expressa os mecanismos internos da realidade, sua essência. Em suma, o teórico leva em consideração os nexos que, em relação, constituem o que é essencial no objeto. Por isso sua apreensão não se dá de forma direta e imediata, ela exige ações que façam a mediação entre consciência e objeto (Davidov, 1988; Ilyenkov, 2007).

A partir dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético, enfrentamos a tarefa de contribuir para o processo de desenvolvimento do pensamento dialético dos sujeitos, o que torna central em nossas ações pensar em uma *forma* de organizar um ensino que possibilite a apropriação, pelos estudantes, do conhecimento teórico. Certamente este é o motivo que nos move enquanto professores e pesquisadores de uma área que ainda engatinha quando o assunto é a elaboração de conhecimentos que efetivamente serão ensinados e que possam contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos sujeitos.

Se do ponto de vista da produção de conhecimentos teóricos ainda encontramos diversas lacunas na área, por conseguinte, do ponto de vista didático, o que temos até aqui não é suficiente.

Estamos, portanto, diante de uma dupla tarefa coletiva: produzir e sistematizar os conhecimentos teóricos (*conteúdo*) e, a partir deles, organizar os meios necessários para que se realize o processo de ensino e aprendizagem (*forma*). Podemos dizer que na qualidade de professores pesquisadores ou pesquisadores professores, não existe a possibilidade de produzirmos o *conteúdo* sem pensarmos, por conseguinte, na *forma* como atuaremos com este *conteúdo* (transmissão-apropriação), bem como não conseguimos conceber uma *forma* de ensino sem que estejamos preocupados com o *conteúdo*. Isso porque, no que tange à organização do ensino, esses dois elementos formam uma unidade indissolúvel, sendo que a *forma* é sempre determinada pelo *conteúdo* e este, por sua vez, é direcionado por uma *finalidade* (Rosental; Straks, 1960).

Temos desenvolvido estudos na tentativa de objetivar os conceitos e os conteúdos dos seguintes objetos de estudo das atividades da cultura corporal: tática e estratégia (Euzébio, 2017); xadrez (Meneghel, 2019); judô (Coelho, 2019); regras (Bernardo, 2020); capacidades humano-genéricas (Pizzetti, 2022); dança (De Bona, 2022); e o jogo (Milak; Ortigara, 2022).

Apresentaremos brevemente as conclusões de dois desses estudos que se articulam por abordarem o mesmo objeto geral das atividades da cultura corporal, o controle da ação corporal do outro (Nascimento, 2014), em dois conceitos: o de jogo e o de tática e estratégia.

Sobre o jogo publicamos recentemente o livro *O Jogo na perspectiva Histórico-Cultural: uma proposição a partir do Ensino Desenvolvimental* (Milak; Ortigara, 2022), em que procuramos elencar o sistema de relações que constitui o conteúdo teórico de Jogo. Nele expomos os resultados de um experimento didático formativo com alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em que o sistema de relações foi tematizado. Partimos do conceito geral de jogo estabelecido por Nascimento (2014), cuja relação essencial está em objetivos mutuamente opostos dirigidos ao mesmo alvo, que se objetiva na relação de controle da ação corporal do outro pelo domínio do espaço na inter-

relação de regras, dinâmica de ataque e defesa e elementos tático-estratégicos. Com isso presente, iniciamos com a brincadeira — que denominamos de "jogo das bolas e bambolês" — e propusemos uma sequência de tarefas didáticas em cujo desenvolvimento os alunos transformaram a brincadeira em jogo, passando pelo estabelecimento de regras, análise de situações opositivas simples e complexas e de situações tático-estratégicas. Uma passagem do registro das últimas etapas do experimento permite verificar a participação e compreensão dos alunos do conteúdo tematizado:

> Nesse último estabelecimento de regras, mesmo que ainda de forma embrionária, já temos elementos para indicar que transformamos a relação essencial de domínio da própria ação em controle da ação corporal do outro [...]. Consideramos que temos aqui a gênese dos indicadores da dinâmica de ataque e defesa, isto é, quando se estabelecem alvos comuns mutuamente opostos. Nesse caso: capturar as bolas dos bambolês dos colegas e impedir/dificultar que capturem as suas [...]. Após realizarem o jogo com a nova regra, constatamos que algumas crianças já conseguiram planejar de que maneira fariam para capturar outras bolas enquanto protegiam as de seu bambolê. Nessa altura, mencionamos outra tarefa particular, que é a de **compreensão dos elementos estratégicos e táticos** [...]. As ações das crianças foram as seguintes: esperar o colega mais próximo ir ao centro para capturar as bolas de seu bambolê; capturar o maior número de bolas possível para depois "ficar de guarda"; perceber quando não há colega próximo e aproveitar para ir até o centro (Milak; Ortigara, 2022, p. 88-89, grifo dos autores).

Podemos estabelecer articulação do experimento com o estudo de Euzébio (2017, p. 165), que procurou elencar os conteúdos do conceito de tática e estratégia. Anunciando o caráter provisório da conclusão, relaciona os seguintes conteúdos:

> [...] avaliação da correlação de forças; definição de pontos fortes e fracos; informação; relação defesa/ataque; concentração de forças; busca da superioridade; surpresa e dissimulação; controle dos

espaços; ritmo de execução; especialização; diferenciação e modelagem.

Com base no pressuposto de que a apropriação desse conteúdo dos conceitos estabelece as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sentencia:

> É que esses conteúdos teóricos – configurados em um estatuto tático-estratégico com sofisticadas soluções, relações, nexos e mediações – podem impactar significativamente as condições de desenvolvimento do pensamento analítico-sintético e da imaginação, constituindo-se em uma qualificação da capacidade de percepção, de análise, de seleção das alternativas, de antecipação dos resultados, de sistematização das ações necessárias e de produção imaginativa. Estamos tratando, portanto, da possibilidade de constituição de uma neoformação do pensamento analítico-sintético operando, efetivamente, como pensamento tático-estratégico que, orientado por um quadro perceptual ampliado na compreensão dinâmica do confronto, permita uma planificação que se expresse em uma síntese consistente e criativa. (Euzébio, 2017, p. 165).

Sabemos que o debate acerca dos objetos da Educação Física e do modo de organização de seu ensino é tarefa laboriosa, o que demonstra a premência de ampliar os estudos para chegarmos a sínteses mais consistentes. E esse é o caráter do trabalho de duplo movimento que estamos realizando nas atividades do GEPEFE.

Referências

COELHO, Eric Daros. **Judô**: relações conceituais e indicações para a organização do seu ensino na perspectiva histórico-cultural. 2019.114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

DAVIDOV, Vasili Vasiliévitch. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psiquico**: investigació psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili Vasiliévitch; SLOBODCHIKOFF, Vladimir Ivanovich. La Enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. *In:* MUDRIK, Anatolii Viktorovich (Org.). **La Educación y la Enseñanza**: una mirada al futuro. Moscou: Editorial Progreso, 1991.

DE BONA, Bruna Carolini. **A coreografia como síntese criativa entre a intenção evocativa e o gesto coreográfico**: a composição em dança a partir da estética de Lukács. 2022. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

EUZÉBIO, Carlos A. **O conteúdo dos conceitos de tática e estratégia no esporte**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. Nossas escolas devem ensinar a pensar! **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 9-49, jul./aug. 2007.

KOPNIN, Pavel Vasilievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAVOURA, Tiago Nicola; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; MELO, Flávio Dantas Albuquerque. Ensino da cultura corporal na abordagem Crítico-Superadora: natureza e especificidade. *In:* MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino de Educação Física e formação humana.** Curitiba: Appris, 2021. p. 143-164.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A centralidade do método no ensino da Educação Física. *In:* MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino de Educação Física e formação humana.** Curitiba: Appris, 2021. p. 189-218.

MENEGHEL, Gustavo Amancio Bonetti. **O conteúdo teórico de xadrez**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

MILAK, Isabela Natal; ORTIGARA, Vidalcir. **O Jogo na perspectiva Histórico-Cultural**: uma proposição a partir do Ensino Desenvolvimental. Curitiba: Appris, 2022.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. A didática-artística da Educação Física Cultural. *In:* MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino de Educação Física e formação humana.** Curitiba: Appris, 2021. p. 165-188.

ORTIGARA, Vidalcir; EUZÉBIO, Carlos. A. O conteúdo teórico na cultura corporal e sua potência desenvolvimental. *In:* MARCASSA, Luciana Pedrosa; ALMEIDA JÚNIOR, Admir Soares de; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Ensino de Educação Física e formação humana.** Curitiba: Appris, 2021. p. 189-218.

ROSENTAL, Mark M.; STRAKS, G. M. **Categorias del Materialismo dialectico**. 4 reimp. México: Editorial Grijalbo, 1960.

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

Relatoria do Painel 06 – Contribuições da obra para a teoria da Educação Física

Márcia Morschbacher[1]
Joselene Ferreira Mota[2]
Renan Schwaab

Convidados/as: Edson Marcelo Húngaro (UnB), Carolina Pichetti (UFSC), Vidalcir Ortigara (Unesc) e Marcílio Souza Júnior (UPE)

Mediação: Melina Silva Alves (UFPB)

1- Leitura da carta do professor Marcelo Húngaro – justificativa de ausência no painel devido a problemas de saúde na família. A professora Melina da Silva Alves realizou a leitura da carta:

"Prezados participantes do Seminário Nacional da Rede LEPEL, 30 anos do livro "Metodologia do Ensino de Educação Física": a história e as possibilidades crítico-superadoras: Foi com muita honra que recebi em agosto de 2022 o convite para participar desse necessário e qualificado evento. O convite me foi enviado para participação no painel 6 com a ilustre participação de Carolina Pichetti (UFSC), Marcílio Souza Júnior (UPE) e Vidalcir Ortigara (Unesc), importantes intelectuais e amigos de trajetória para tratar das contribuições da obra para a teoria da Educação Física. Desde o convite, a honra foi tamanha, assim como a responsabilidade, que iniciei a elaboração de minha intervenção que resultou em um

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente do Departamento de Metodologia do Ensino - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5642933732629148 Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2193-0998. E-mail: mm.edufisica@yahoo.com.br.

[2] Doutora pela Universidade Federal do Pará (UFPA), docente da Faculdade de Educação Física da UFPA. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3063860082259648. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0856-8907. E-mail: joselenefmota@gmail.com.

roteiro de exposição que redundará em um texto para compor os anais desse grandioso evento. Estava acompanhando atentamente o seminário quando ontem, pela noite, recebi a apreensiva notícia de internação de minha mãe, que deverá passar por uma cirurgia com relativa urgência a fim de evitar problemas maiores. Ocorre que minha mãe tem idade avançada e sou agora seu único filho. Por essa razão, peço desculpas à organização do evento, mas não poderei participar do painel para o qual fui convidado. Lamento profundamente esse cancelamento de última hora, pois me preparei muito, pois julgo ser um privilégio saudar tão relevante obra, que é, ouso dizer, um clássico do pensamento marxista de nossa área. Aproveito para desejar um excelente evento a todos, todas e todes e, quem sabe, a depender do quadro de saúde de minha mãe, eu não possa continuar a acompanhar a programação do evento como vinha fazendo. Por fim, despeço-me, embora triste, animado com a força dos ventos democráticos em nosso país, especialmente fortalecido por assistir o sucesso de um evento tão profícuo e necessário, que, em última instância, além de colocar a importância do Coletivo de Autores para a nossa área, também contribui para o necessário processo de renovação do marxismo tão defendido por Lukács. Micheli Escobar e Silvio Gamboa, presentes. Marcelo Húngaro, São Paulo, 16 de dezembro de 2022".

A professora Melina manifestou, em nome da organização do evento, o desejo de saúde à mãe do professor Marcelo Húngaro e lamentou sua ausência. Ressaltou que agora o trabalho nessa mesa vem também no sentido de desenvolver o trabalho honrando nosso colega e dando todo apoio que for necessário para que a sua mãe recupere com toda a força a sua saúde. Na sequência, deu-se início ao debate.

2- Marcílio Souza Júnior (UPE) – a mediadora, professora Melina Silva Alves, apresentou o currículo do professor Marcílio, que deu início à sua fala. O professor manifestou solidariedade ao professor Marcelo Húngaro, cumprimentou a todos/as que assistiam e agradeceu o convite para participar do evento. Parabenizou à organização do evento e à Rede LEPEL. Destacou

que o evento consagra 30 anos de uma importante obra na Educação Física brasileira. Informou que sua intervenção se orienta em um roteiro a partir de uma leitura comentada.

O professor Marcílio destacou que discutir sobre a obra do Coletivo de Autores, a partir da provocação da sua contribuição para o campo da Educação Física, implica em diversos recortes ou vários olhares. Destaca que a obra poderia ser analisada a partir da sua contribuição na formação de professores/as, a exemplo da formação de professores/as no estado de Pernambuco, em que a obra influenciou a sua própria formação.

Para a formação de professores/as, destacou a sua contribuição para uma formação engajada e militante. A partir dessa obra, a formação passa a ser compreendida não como um momento acabado ou em uma perspectiva mercadológica, mas numa perspectiva de formação perene, que se inicia com a possibilidade da formação de jovens estudantes (na Educação Básica), mas mais especificamente na formação em nível superior na licenciatura. A obra interfere, ainda, na formação dos bacharéis em Educação Física e na formação superior em geral, sobretudo nas licenciaturas no Brasil, visto que ela tem como fundamento uma teoria pedagógica (a pedagogia histórico-crítica) que traz parâmetros para a formação em diversas áreas no campo da educação.

Outro aspecto destacado pelo professor acerca da contribuição do ponto de vista da categoria formação é a sua perspectiva de formação política: militante, progressista e de esquerda. A obra influenciou a Educação Física em torno do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Essa formação política acadêmica também traz uma contribuição, tendo como referência essa instituição.

E, por fim, destaca a contribuição do ponto de vista da formação humana em geral, porque aponta para o projeto histórico socialista, comunista, emancipatório que muitos/as de nós tínhamos pouca referência no momento em que a obra é publicada.

Destacou ainda a contribuição na consolidação de um objeto de estudo próprio da área advindo de fenômenos sociais mais

amplos que a própria área, mas conseguindo demarcar a especificidade do campo. E isso se dá em torno do diálogo deste objeto no âmbito da linguagem. Destaca o debate na área sobre o objeto, marcado por diferentes expressões, conceituações e disputas internas dentro do próprio *Coletivo* que elaborou a obra em 1992, como as suas repercussões internas – tal como o debate em torno da cultura de movimento, cultura corporal, cultura corporal de movimento. Destacou que o grupo de pesquisa Ethnós-UPE tem sustentado a ideia de tratar como objeto a expressão corporal como linguagem, não abandonando o conceito mais amplo de cultura corporal.

Outra contribuição identificada pelo professor Marcílio é o conceito e entendimento de ciclos, que está por dentro de uma teoria e de uma prática curricular que é o foco de sua fala neste painel. Nesse sentido, a partir das diferentes contribuições da obra, anunciou que tomará como referência a teoria e a prática curricular.

Inicia analisando que a obra apresenta um conceito de currículo dito pelos próprios autores de currículo espiralado, que procura superar uma visão linear e etapista de currículo. O Coletivo de Autores traz um entendimento de currículo como uma "coluna vertebral" que sustenta diferentes possibilidades de movimentos escolares. Ou seja, ele é um eixo de referência pelo qual diferentes áreas, pessoas e intencionalidades giram dentro de um grau de aproximação ou distanciamento em busca da materialização de um projeto formativo. Explica que, para isso, o currículo vai em busca de conhecimentos advindos da cultura geral (ou de uma forma geral), realizando um processo seletivo ou de escolhas de temáticas para tratar na escola, a partir do acúmulo, produzido pela sociedade ao longo de sua história e de sua produção. Esse conhecimento passa por um processo de organização que vai assumir princípios de uma pedagogização e assume aspectos metodológicos para o ensino junto aos alunos, passando assim, por um processo de organização e de sistematização, sendo acessado pelos/as alunos/as.

O professor Marcílio explica que o currículo espiralado supera uma perspectiva de currículo linear e etapista, assim como de neutralidade científica, que entende que o que é importante na educação é o pensamento sobre o processo de construção do conhecimento em detrimento do porquê. Então, a perspectiva tradicional reivindicava que o conhecimento estava consagrado, e que o que era necessário para professores/as, instituições e alunos/as era pensar um procedimento para fazer as pessoas se apropriarem deste conhecimento que estava consagrado. Afirma que o que vemos hoje é que esse conhecimento, mesmo que tenhamos um viés de tradicionalização e de fixação do conhecimento, ele mesmo precisa ser problematizado, inclusive o seu próprio processo de construção.

Outra explicação acerca do currículo apresentada pelo professor, é que em uma perspectiva crítica, o currículo é compreendido como uma construção do movimento escolar, expressando as duas diversas intencionalidades, seja na dimensão política, seja na dimensão social, seja na dimensão ideológica. Portanto, o currículo não é neutro. Ele apresenta uma teleologia, uma intencionalidade, uma possibilidade. E o Coletivo de Autores sustenta essa compreensão.

Entretanto, quanto às teorias pós-críticas, aponta que estas problematizam essa concepção de currículo, entendendo que essa ideia de currículo como eixo estruturante ou organizador das diferentes das diferentes pessoas, conhecimentos e áreas tem um viés estruturante. E o currículo, em uma perspectiva pós-crítica, se apresenta como reconhecimento da complexidade e das possibilidades de teias constituídas a partir da interação dos sujeitos com os conhecimentos. E, desse modo, temáticas oriundas de marcadores sociais precisam ser tratadas no interior do processo de construção de conhecimento, como etnia, gênero e assim sucessivamente.

Esta obra suscitou, portanto, uma ideia de pensar o currículo como reconhecimento das diferentes lutas pelos espaços sociais da sociedade, portanto, da escola. Menciona um artigo que publicou,

no qual destaca que a perspectiva crítica na Educação, e a Educação Física também acompanha (a partir da perspectiva Crítico-Superadora) não desenvolveu uma reflexão pelos micro marcadores sociais. E essa reflexão foi possível realizar a partir dos estudos pós-críticos, afirma. Ao mesmo tempo, sinaliza que uma crítica pode ser feita, pois acredita-se que pensar os micro marcadores coloca em risco pensar os marcadores sociais mais amplos. E os estudos do currículo em Educação Física começam a reconhecer que a perspectiva Crítico-Superadora deixaria a desejar no diálogo com essas temáticas.

Em outro artigo publicado pelo professor com colegas do grupo Ethnós, que mapeou publicações do campo da Educação Física sobre o currículo, identificou a presença de concepções tradicionais em Educação Física, ocupando 8,1% das produções – pensando o currículo como uma visão clássica predeterminada de conteúdos a serem absorvidos pelos/as estudantes e, principalmente, em detrimento de pensar o processo do porquê. Já a perspectiva crítica, que corresponde a 74% dos estudos mapeados, reconhece a expressão de poder nas relações do saber no campo da Educação Física Escolar. E os estudos pós-críticos ocupam em torno de 18% e procuram reconhecer a contribuição da Educação Física por dentro da realidade escolar na construção das identidades a partir do currículo.

O professor afirma que há um debate hoje na área da produção curricular que tenta reivindicar o reconhecimento da influência sócio histórica no currículo de uma forma geral, porque não se admite mais um currículo neutro e/ou técnico. O que é preciso pensar nesse processo de problematização é: o que é passível de permanência diante dessa superação que se percebe na Crítico-Superadora e o que é necessário de ruptura? Avalia que para pensar os marcadores sociais, necessariamente não precisa se voltar para os pensar como micro marcadores, mas sim pensá-los como marcadores sociais que especificam olhares e realidades em torno de uma totalidade mais ampla das questões sociais. A diversidade social e a diversidade cultural precisam ser compreendidas como

algo produzido historicamente, se manifestando também nas situações de conflito social. As questões de gênero, de etnia, de religiosidades também são produzidas em meio a conflitos sociais mais amplos, que admitem pautas genéricas em que as diferentes particularidades e marcadores específicos se agrupam, explica.

Destaca que há uma crítica na produção do conhecimento sobre currículo em que a perspectiva crítica da Educação Física soa, em certa medida, determinista, porque apresenta uma concepção de currículo que é estruturador do campo da escola. Prefere afirmar que há um certo condicionamento ou reconhecimento das influências sócio-culturais que demarcam um contexto de produção, pois não existe uma produção que paira no ar. Defende que por mais que se realize esforços e lutas, é preciso se apoderar das pautas que unem as diferentes especificidades, olhares e micro-marcadores, para superar as disputas que tem um poder hegemônico muito forte.

A partir da tese de doutorado da professora Andréa Paiva, refuta-se que a perspectiva Crítico-Superadora negue os micro-marcadores sociais das diferenças. Destaca que a autora reivindica que as diferenças também são fruto da produção da existência, mas não de uma existência como fragmento, mas da existência da totalidade em que as especificidades dos diferentes olhares e dos diferentes marcadores se expressam. Os diferentes sujeitos produtores do currículo na escola precisam reconhecer as suas dimensões de constituição das suas identidades culturais e saber explorar a sua condição de classe, bem como reconhecer onde há aproximações e distanciamentos em tornos das pautas que são comuns na luta, na resistência, e o que são condições periféricas ou subalternas que, muitas vezes em função do sistema capitalista, fazem os sujeitos se voltarem apenas para aquelas especificidades.

Atualmente, observa o professor, a valorização dessas identidades (que devem ser consideradas) tem sido muito falada, mas pouco se discute sobre as desigualdades sociais em torno dessas diversas vozes. Destaca que é importante entender que a categoria classe social ainda é uma categoria importante para reconhecer os diferentes marcadores, as diferentes vozes, os

silenciamentos, as multiplicidades que se dão por dentro das desigualdades sociais. Defende que é preciso ampliar o debate didático-metodológico e reconhecer que a obra se propôs a discutir temas curriculares amplos em torno de uma reivindicação de uma sociedade mais humana, socialista, comunista e, por vezes, deixou em segundo plano o debate de alguns marcadores que produzem fenômenos específicos (como o feminismo, a etnia, etc.).

No cenário atual, defende que é imprescindível buscar a materialização dessas práticas para pensar o que é de fato discriminado e marginalizado, e o que pode ser potencializado e assumido coletivamente nas práticas escolares. O desafio na atualidade é pensar essa prática pedagógica.

Observa nos últimos anos o movimento de recuperar os princípios metodológicos dos cinco passos da pedagogia histórico-crítica para pensar a construção curricular. Entende construção curricular não só como a produção da teoria e da política curricular, mas também, a implementação e a materialização dos currículos na ação pedagógica no chão da escola (no chão da escola também se produz currículo e uma política curricular, se refutam documentos, se elaboram documentos, e assim se constroem possibilidades). A construção curricular se dá tanto na seleção como organização do conhecimento, quanto a prática curricular se dá no planejamento e na execução das ações docentes.

Avalia que um desafio na atualidade é pensar a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final como princípios pedagógicos, e não como passos metodológicos de uma aula. Pensar esses momentos como uma aula é um risco, pois se pode adotar uma visão restrita e pragmática de uma teoria pedagógica. Entende-se que em um processo pedagógico pode-se ter uma aula que consiga cumprir e evidenciar e produzir os cinco passos, mas é possível que se possa ter uma sequência de dez ou quinze aulas em que se possa valorizar situações e momentos diferentes desses princípios. Como exemplo, explica que uma catarse pode ser valorizada como processo de produção e socialização dos sujeitos em duas ou três aulas – então,

necessariamente, os cinco passos não seriam obrigatórios em um determinado momento de tempo pedagógico.

O professor Marcílio não descarta a ideia da prática social como ponto de partida em que professor/a e alunos/as contextualizam seus saberes, apresentam as possibilidades de reconhecimento da realidade, e saber com que olhar aqueles sujeitos do processo pedagógico da aula ou da sequência de aulas compreende aquela temática ou conhecimento. Mas o processo prossegue, porque o conhecimento precisa ser problematizado. A problematização não consiste em um processo de resolução de problemas, não são meras adaptações à estrutura funcional da aula ou às regras de um jogo ou um esporte, ou ainda, às condições em que o trabalho é realizado. Ressalta que a problematização como princípio precisa ser compreendida como a desestabilização do conhecimento já produzido. O/a professor pode desencadear procedimentos para que os/as alunos coloquem em dúvida aquilo que está consagrado e reestabeleçam possibilidades de construção para esse mesmo conhecimento, ou seja, uma nova releitura do conhecimento que está sendo colocado.

Quanto à instrumentalização, explica que esta não é uma mera apresentação de conteúdos pelo/a professor/a, em que ele/a apresenta a sua referência para responder ao problema que foi instaurado na prática social. Defende que a instrumentalização é a apresentação das possibilidades de leitura da realidade e do conhecimento, advindas de diferentes sujeitos e de diferentes fontes. Professores/as e alunos/as irão, juntos, reconhecer quais são as diferentes possibilidades de compreensão sobre aquele tema – sobre o futebol, o vôlei, a dança ou qualquer outro tema da cultura corporal. Nessa sequência de princípios, a catarse não é o momento final em que o/a professor/a solicita aos/às alunos/as uma "prestação de contas" daquilo que foi aprendido.

Passa a tratar da catarse, que é a socialização do conhecimento produzido coletivamente: como os sujeitos partiram daquela situação inicial, compreendem o conhecimento que foram acessando ao longo da aula ou das aulas, e respondem à

problematização da prática social inicial. A catarse é uma produção do conhecimento individual e coletiva em que professores/as e alunos/as encontram as possibilidades de compreensão e explicação da realidade diante daquela temática.

A prática social final é um princípio em que professores/as e alunos/as devem retomar o que foi constatado inicialmente e perceber os avanços e retrocessos que esse novo processo pedagógico vivenciado permitiu – interpretando, relendo e explicando a realidade e aquele conhecimento de uma maneira diferente, explica o professor.

Finalizando sua intervenção, o professor Marcílio avaliou que a opção em apresentar o entendimento da obra sob a ótica da produção curricular no Brasil permitiu fornecer uma referência, entre inúmeras outras, para pensar sobre o atual momento da Educação Física, que não se desvincula do atual momento sócio-político brasileiro, marcado pelo acirramento de conflitos em torno de diferentes projetos de sociedade. Destacou a necessidade de fortalecer o empoderamento dos movimentos sociais e dar consistência às agendas de luta corpo a corpo, reconhecendo que a Educação Física tem se engajado nesse processo.

3- **Carolina Pichetti (UFSC)** - a mediadora, professora Melina Silva Alves, apresentou o currículo da professora Carolina, que por sua vez, manifestou solidariedade ao professor Marcelo Húngaro, agradeceu pelo convite ao evento e sua comissão organizadora, bem como à Rede Lepel pelas sistemáticas contribuições à área da Educação Física quanto ao desenvolvimento da abordagem Crítico-Superadora.

A professora Carolina anunciou que sua fala estava organizada em três momentos ou três afirmações que servem de ponto de partida para expressar algumas das contribuições que a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* trouxe para o desenvolvimento da área. A partir dessas afirmações, a professora delineou reflexões e argumentações para destacar problemáticas ou desafios para seguirmos desenvolvendo e aprofundando na

pesquisa e na forma como essa síntese é socializada para as novas gerações.

A primeira problemática diz respeito a buscarmos meios para que as problemáticas e sínteses que já foram produzidas ao longo dos 30 anos cheguem para as novas gerações como problemáticas e sínteses vivas, e não somente definições a serem reproduzidas.

A primeira afirmação é a de que a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* delineou para a área a necessidade de propormos um projeto pedagógico para a Educação Física. Destacou a compreensão de que estamos diante de uma perspectiva Crítico-Superadora que buscou e segue buscando de forma direta, intencional e sistemática, somando-se a um movimento já em elaboração de um projeto pedagógico que expresse e contribua para efetivar um projeto de superação radical do modo de produção capitalista, ou seja, um projeto histórico socialista. Afirma que essa não é uma tarefa menor, porque não é uma tarefa de verbalização. Essa é uma coluna dorsal da abordagem Crítico-Superadora. Essa abordagem não pode ser dissociada da defesa desse projeto de sociedade. No debate acadêmico, aponta que se faz necessário superar uma discussão estereotipada sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física – que se expressa na reduzida discussão a como organizar as aulas, perdendo de vista a discussão de que, no caso da abordagem Crítico-Superadora, ela se desenvolveu e segue se desenvolvendo no sentido de buscar compor a construção desse projeto histórico no campo da Educação e da Educação Física.

Outro aspecto relevante destacado pela professora, é que ainda que a abordagem Crítico-Superadora tenha sistematizações capazes de orientar o fazer pedagógico e de organização da aula, a compreensão é a de que o processo de apropriação dessas orientações não é imediato para aqueles/as que se fundamentam nessa perspectiva teórica. E isso ocorre porque estamos diante de uma perspectiva teórica que buscou e segue buscando, de forma direta, intencional e sistemática, sínteses sobre a relação entre o que ensinamos em Educação Física e por que ensinamos isso, como

ensinamos isso que elegemos como sendo necessário de ser ensinado e aprendido, como organizamos o que deve ser ensinado, com quem estamos trabalhando no ensino, e por que uma determinada concepção de desenvolvimento humano, de formação humana, de conhecimento, de sociedade é capaz de transformar o nosso fazer pedagógico?

A professora afirma que aqueles/as que se fundamentam na abordagem Crítico-Superadora precisam realizar esse movimento de resposta às perguntas citadas, quanto ao que ensinamos, por que ensinamos e como ensinamos na Educação Física. E isso passa por compreender os fundamentos que a obra assume. É por isso que não é possível uma apropriação direta das proposições que a perspectiva Crítico-Superadora elaborou em relação ao fazer pedagógico. E é por isso que é necessário reafirmar a direção política que o Coletivo de Autores anunciou e segue buscando desenvolver.

A professora Carolina, na sequência, perguntou pelas críticas e desafios para o próximo período, questões que fazem parte da ementa do painel. E respondeu refletindo que, se estamos diante de um projeto de vida, um projeto pedagógico, cujos fundamentos e finalidades compartilhamos, isso exige uma postura sempre propositiva ao dialogar com a obra e com os desdobramentos da obra (as novas produções). Exige expressar as problemáticas coletivas que pretendemos desenvolver. A crítica deva ser tomada mais como um exercício permanente de pensar e debater os critérios a partir dos quais pretendemos seguir desenvolvendo entre nós o projeto, e menos a ideia de apontar limites. Estamos diante, por isso, da tarefa de explicitar as problemáticas que queremos seguir nos responsabilizando coletivamente. Ressalta que na sequência, sua fala está demarcada por essa questão.

A segunda afirmação consiste na compreensão de que a perspectiva Crítico-Superadora formulou a cultura corporal como objeto de ensino da área. Isso demanda seguir debatendo, sistematizando e socializando a explicação que se dá sobre essa afirmação. Tal preocupação diz respeito tanto a como realizamos

esse processo entre nós e quanto às novas gerações. E esse processo deve também ser algo vivo.

Reconhece que a obra trouxe elementos fundamentais para conceituar os fenômenos jogo, dança, luta, ginástica, etc. como atividades da cultura corporal. Mas segue igualmente importante a tarefa de desenvolver coletivamente e explicar como esses fenômenos materializam os conhecimentos clássicos (ou conhecimentos teóricos, científicos) da área. É uma tarefa que está em andamento, mas persiste.

A terceira afirmação da professora refere-se, por um lado, ao que chamamos de conhecimento clássico ou teórico: um conjunto de relações que precisam ser sistematizadas no campo pedagógico para que se transformem em conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. São relações que existem na realidade desses fenômenos com os quais trabalhamos, mas que precisam ser sistematizados com conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Essa é uma primeira questão quanto aos conhecimentos clássicos.

Uma segunda questão é que esses conhecimentos clássicos ou essas relações estão sempre objetivadas em fenômenos particulares e/ou concretos. Por exemplo, a luta tomada em si mesma não é o conhecimento clássico, como uma relação de identidade absoluta, mas a luta, no seu processo histórico de constituição, materializa relações que nos permitem sistematizar o que seriam os conhecimentos clássicos na luta. Quando estabelecemos uma relação direta e imediata, ou uma identidade do conhecimento clássico em Educação Física com os exemplares ou fenômenos jogo, ginástica, luta sem que se estabeleça de forma explícita a mediação de uma explicação sobre os sistemas de conhecimentos que estão materializados nesses fenômenos, tendemos a incorporar na prática as compressões hegemônicas do que se ensina e do que se aprende em Educação Física. Destacou que, nesse sentido, ainda enfrentamos uma problemática que o Coletivo de Autores enfrentou há 30 anos atrás: a compreensão hegemônica de que aprendemos e ensinamos movimento corporal na Educação Física.

Ressaltou que a problemática de fundo de sua fala é como aprimoramos a comunicação dessas questões para as novas gerações, pois nessa questão reside a efetivação do movimento da relação entre o que ensinamos, como ensinamos e para quê ensinamos. Ao afirmarmos a cultura corporal como objeto de ensino da área, temos a necessidade de explicar cada vez mais qual é o conjunto de relações ou sistema de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em Educação Física.

Essa questão leva à terceira afirmação a presentada pela professora Carolina: a imprescindibilidade do ensino como componente da defesa que a obra realizou e segue realizando. A perspectiva Crítico-Superadora nos dá ferramentas teóricas e práticas para seguirmos defendendo a necessidade de ensinarmos as atividades da cultura corporal.

Aponta que uma das nossas tarefas em relação ao ensino da Educação Física é seguir buscando coletivamente sistematizar os conhecimentos específicos da área como síntese de múltiplos conhecimentos. Ao mencionar os conhecimentos específicos, compreende-se que eles constituem um sistema de conhecimentos ou um sistema conceitual que permite a explicação do real a partir do jogo, da dança, da luta entre outras práticas. Esse entendimento visa possibilitar que professores/as e estudantes atuem de forma cada vez mais consciente e voluntária na realidade, reconhecendo suas posições e projetando novas formas de vir a ser no mundo.

Sinaliza que temos avançado na tarefa de formular esse sistema de conhecimentos, mas devemos prosseguir com os enfretamentos teóricos e práticos no campo da Educação Física. Por exemplo: no ensino de luta, é comum encontrarmos formulações de conhecimento nas propostas curriculares de que um dos conhecimentos da luta a serem ensinados é valorizar as diferenças, a segurança e a integridade física própria e dos demais. Estamos diante de um conhecimento que precisa ser contemplado no ensino de luta como atividade da cultura corporal. Mas, assim posto, estamos diante de um conhecimento que se faz igualmente necessário na dança, no jogo, na vida cotidiana. Portanto, fora de

um sistema conceitual, essa formulação nos diz muito mais de um princípio do que de um conhecimento propriamente dito a ser ensinado e aprendido.

Ressalta que sem assumirmos essa tarefa de forma intencional, direta e sistemática, corremos o risco de assumir de forma não intencional concepções de conhecimento que se tornaram hegemônicas no discurso pedagógico na década de 1990 nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de que nós tínhamos conhecimentos atitudinais, procedimentais e conceituais — aspectos que temos hoje na Base Nacional Comum Curricular, ainda que com outras roupagens e de forma mais agudizada, nas competências e habilidades.

Finalizando sua intervenção, a professora Carolina reforçou o entendimento de que a perspectiva Crítico-Superadora permitiu formular há 30 anos, e segue permitindo afirmar, a imprescindibilidade do ensino e da atividade do/a professor/a para a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal. A defesa radical do ensino se coloca como uma ferramenta importante para seguir disputando, por dentro de um projeto pedagógico, o nosso projeto histórico. A defesa do ensino, e, com ele, a defesa do papel do/a professor/a como aquele/a que organiza a relação entre o que, como e porque ensinar leva-nos ao campo das condições de trabalho do/a professor/a, pois são necessárias condições específicas para que ele exerça essa atividade. Essa é uma questão importante da luta para enfrentar o cenário que temos das políticas públicas como, por exemplo, a BNCC e seus desdobramentos, a plataformização do ensino, o desfinanciamento estatal da educação pública (da Educação Básica ao Ensino Superior), a BNC-Formação de Professores/as, a reforma do Ensino Médio, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física, o REUNI Digital.

Afirmar a necessidade do ensino e qualificar o que é ensinado e o que estamos entendendo como ensino nessa perspectiva teórica se coloca como uma ferramenta de luta. Ressaltou que o projeto histórico está também direcionado para que cotidianamente

exercitemos um profundo rigor teórico-metodológico, porque este é fundamental como instrumento de luta. E que exercitemos um processo de camaradagem no processo de apropriação desses fundamentos, porque ela se faz fundamental para as lutas que temos pela frente.

4- **Vidalcir Ortigara (Unesc)** - a professora Melina Silva Alves apresentou o currículo do professor Vidalcir e passou-lhe a palavra, que manifestou solidariedade ao professor Marcelo Húngaro e agradeceu o convite ao evento, o qual recebeu com satisfação. Agradeceu à comissão organizadora do evento, em especial à professora Celi Taffarel. Fez menção à professora Micheli Ortega Escobar (*in memoriam*) e ao professor Silvio Sánchez Gamboa (*in memoriam*).

Destacou que sua fala está sustentada nas reflexões e elaborações desenvolvidas no interior do grupo de pesquisa que coordena em sua instituição, e que o texto que orienta sua fala tem a co-autoria da professora Isabela Natal Milak.

O texto intitula-se "Os desafios dos objetos, conceitos e conteúdos teóricos das atividades da cultura corporal". O ponto de partida é uma afirmação da página 29 da primeira edição da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física": "Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e sua ausência compromete a perspectiva de totalidade desta reflexão". Essa passagem sintetiza o foco das atividades que o GEPEF/UNESC tem realizado em suas atividades. Ela implica o pressuposto de que a Educação Física é uma área de conhecimento que tem importante papel na formação das novas gerações. Por decorrência, infere-se que ela tem um objeto específico de estudo, que se articula com outros objetos ou os objetos das outras áreas que compõem ou deveriam compor o currículo escolar. Mas a reflexão não pode prescindir do questionamento sobre o objeto de estudo da Educação Física. A resposta que o Coletivo de Autores nos oferece é o conceito geral de cultura corporal. No entanto, considera que o conceito ainda

necessita de maiores objetivações para que expresse os conceitos e sistemas de conceitos dos objetos que necessitam ser tematizados na escola, uma vez que se referir a esporte, ginástica, dança, luta, jogo, entre outros não nos ajuda a explicitar as atividades corporais além de sua manifestação fenomênica.

Explica que ao vislumbrar os conceitos e sistemas de conceitos que precisamos explicitar, o conteúdo deles no sentido de que todo conceito expressa um conteúdo, mas que pode ser empírico ou teórico, o GEPEF vem realizando suas pesquisas em um duplo movimento: o primeiro, no sentido de ampliar o estabelecimento de conceitos e sistemas de conceitos dos objetos de estudo que compõem as atividades da cultura corporal; o segundo, no sentido de explicitar os conteúdos teóricos dos conceitos dos objetos das atividades da cultura corporal. Esse movimento tem como referência o estabelecido por Carolina Nascimento, de que os objetos de estudos podem ser explicitados em três relações gerais: 1 - controle da ação corporal do outro; 2 - domínio da própria ação corporal; 3 - criação de uma imagem artística com as ações corporais.

Ressalta que esse debate se orienta também pelo preconizado no sistema de organização do ensino Elkonin-Davidov, denominado de ensino desenvolvimental, cujo foco é que os alunos precisam se apropriar na escola das formas elevadas de consciência social – a ciência, a estética, a filosofia e a organização social. Isso corrobora com o que a pedagogia histórico-crítica defende, em especial, quando Saviani afirma que a natureza humana não é dada ao ser humano, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. E por esse motivo, Saviani chama a atenção de que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. Aponta que aqui está o desafio que a Educação Física precisa enfrentar: explicitar o que das atividades da cultura corporal consideramos essencial que as novas gerações se apropriem, como elas terão acesso a isso, e por que isso é essencial.

Ressalta que referir-se a esporte, ginástica, dança, luta, jogo, entre outros não é suficiente para explicitar os objetos, os conteúdos e os conceitos que contribuirão para o desenvolvimento das capacidades humanas genéricas, que possibilitará às novas gerações constatar, interpretar, compreender e explicar a produção histórica das atividades da cultura corporal. Temos como premissa que o ensino precisa levar os/as alunos/as a se apropriarem dos conteúdos dos conceitos dos objetos que expressam, no sentido *davidoviano*, modos gerais de atuação. Assim, constitui conteúdo dos conceitos explicitar como surgiram, em que condições e para atender a qual necessidade, ou seja, qual finalidade social. Isso expõe que tais objetos foram produzidos em função de uma finalidade humana que lhes deu origem, isto é, que alguma necessidade exigiu de determinados grupos humanos a efetivação de tais práticas corporais. Destaca que esse é o fio condutor para compreender o conteúdo dos conceitos das práticas corporais que constituem as atividades da cultura corporal.

Seguindo as orientações de Davidov, afirma que o que as novas gerações precisam se apropriar é dos modos gerais de atuação, produzidos nas atividades da cultura corporal, para o que se exige a identificação das relações essenciais presentes nessa produção cultural. Estamos nos referindo à necessidade de expor o conteúdo teórico dos conceitos propostos para estudo aos/às alunos, no caso da Educação Física, é o conteúdo dos conceitos das atividades da cultura corporal. Para compreender melhor essa questão, consideramos necessário expor o que entendemos por conteúdo empírico e conteúdo teórico dos conceitos.

Explica que o conteúdo empírico significa que a apreensão da realidade se dá apenas no seu caráter imediato, externo, a partir da atividade sensorial das pessoas. Nesse sentido, os conceitos produzidos por esse tipo de pensamento descrevem somente a existência presente do objeto, o que está colocado na sua superficialidade, como quantidade, medida e qualidades externas. Um exemplo de aula, que poderia ser um relato de experiência de algum/a professor/a, pode ajudar a compreender a reflexão

proposta, e refere-se à conhecida proposta de aula presente na própria obra do Coletivo de Autores (1992), nas páginas 88-91, sobre a ginástica, passando a analisá-la. Em primeiro lugar, destaca que, tomando a cultura corporal como objeto da Educação Física, a apropriação pelo sujeito dos conteúdos de ensino da área passa a ser o próprio fim, ou seja, se a ginástica é uma manifestação da cultura corporal, só por esse motivo ela pode e deve ser apropriada pelos sujeitos. Diferente, por exemplo, da tendência da aptidão física em que a manifestação é apenas um meio para a formação da moral, por exemplo, defendida pelo Positivismo. Em segundo lugar, destaca que a explanação da aula expressa o conteúdo. O primeiro ponto que levantamos para reflexão dessa aula são os chamados fundamentos da ginástica artística, em destaque no caso, o equilíbrio (tema da aula) e questiona: será que se está tratando de ginástica ao abordar tais fundamentos, ou mesmo que em certo momento eles se juntem, quais são os conteúdos de ensino que se quer evidenciar a partir da manifestação em questão?

Acredita que nesta aula esteja em pauta um processo de reorganização do modo de aprender ginástica artística que tenta desmistificar e ressignificar as práticas ginásticas que tiveram até então como espelho as manifestações esportivas de rendimento. Porém, não podemos negligenciar que são essas manifestações de rendimento as mais desenvolvidas, que nos permitem entender o sistema conceitual que deve ser apropriado pelos sujeitos. Isso não significa que todos/as precisam realizar as ações corporais mais complexas existentes na ginástica, mas precisam compreender a ginástica na sua totalidade, e com isso, produzir as formas corporais mais complexas para si. Por isso, defende que ao realizar brincadeiras que envolvem o equilíbrio, os saltos, os rolamentos, entre outros, tendo em vista a ginástica, os/as estudantes se engajem na construção de uma determinada marca que nada mais é que um objetivo para si em relação à forma corporal de realização do movimento ginástico. E isso requer a organização intencional das ações a serem realizadas que busque colocar em evidência a forma de começar e terminar a ação corporal, ou a sequência de

ações corporais combinadas, tendo como critérios gerais o grau de dificuldade para os/as alunos/as, o grau de qualidade para os/as alunos/as e o grau de constância da execução.

O quer evidenciar é que, mesmo que apresentando um certo avanço no modo como estava organizada a aula exposta, explicitando importantes reflexões e questionamentos que permitam aos sujeitos tomarem consciência de suas ações corporais de equilíbrio, ainda assim, estão em tela conhecimentos empíricos da ginástica. Isso porque se tomarmos o equilíbrio descolado ou desarticulado da atividade que queremos evidenciar, nesse caso a ginástica, pouco será possível compreender de fato, afinal, encontramos equilíbrio em várias atividades da cultura corporal. E em cada uma delas ele está presente de modo específico. Encontramos equilíbrio inclusive nas atividades cotidianas.

Apresenta esses elementos para refletir que mesmo que já tenhamos conseguido destacar alguns elementos importantes para compreender a ginástica e organizar nossas aulas, ainda não conseguimos sistematizar na área o sistema conceitual da ginástica que precisamos nos apropriar para produzir as aulas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento teórico dos/a alunos/a ou que, ao menos, aborde conhecimentos teóricos. Sem essa sistematização, acabamos por também reproduzir conhecimentos empíricos. Em outras situações o que temos visto é que as práticas corporais passam a ser meios para o debate de outros conteúdos, certamente relevantes, mas que não são oriundos das atividades das práticas corporais.

Na continuidade se referencia em Davidov e Slobodchikóv (1991), em que o desenvolvimento como resultado da aprendizagem, assimilação e apropriação do conteúdo dos conceitos dos objetos estudados, não pode depender do movimento espontâneo dos alunos/as, mas só ocorre como consequência do movimento da atividade organizada e proposto pelas tarefas de aprendizagem colocadas pelo/a professor/a aos/às alunos/as para que as desenvolvam.

É na mesma perspectiva que compreendemos fazer sentido afirmar com Saviani que a educação é um processo intencional de formar nas novas gerações a humanidade desenvolvida historicamente. O que nos faz retomar o tema do empírico e do teórico. O tipo de pensamento que acredita que o ensino escolar deva contribuir para desenvolver nos sujeitos é o dialético ou teórico. Para Ilyenkov (2007), o pensamento dialético é a capacidade de formular rigorosamente uma contradição e então encontrar a sua verdadeira resolução através do exame concreto da coisa na realidade. A possibilidade de pensar dialeticamente ocorre a partir do acesso ao conhecimento mais sofisticado, ou seja, ao conhecimento teórico. Este expressa os mecanismos internos da realidade, sua essência. Em suma, o teórico leva em consideração os nexos que, em relação, constituem o que é essencial no objeto. Por isso, sua apreensão não se dá de forma direta e imediata, ela exige ações que façam a mediação entre consciência e objeto.

Se do ponto de vista da produção dos conhecimentos teóricos ainda encontramos diversas lacunas na área, por conseguinte, do ponto de vista didático, o que temos até aqui não é suficiente. Nesse sentido, aponta que estamos diante de uma dupla tarefa coletiva: produzir e sistematizar os conhecimentos teóricos (o conteúdo) e, a partir deles, organizar os meios necessários para que se realize o processo de ensino e aprendizagem (a forma). Para o professor, é possível dizer que, enquanto professores/as pesquisadores/as ou pesquisadores/as professores/as, não existe a possibilidade de produzirmos o conteúdo sem pensarmos, por conseguinte, a forma em que atuaremos com esse conteúdo. Não conseguimos conceber uma forma de ensino sem que estejamos preocupados com o conteúdo. E isso porque segundo Rosental (1962) no que tange à organização do ensino, esses dois elementos formam uma unidade indissolúvel, sendo que a forma é sempre determinada pelo conteúdo. E este por sua vez é direcionado por uma finalidade.

Recupera que vem sendo desenvolvidos estudos no GEPEF na tentativa de objetivar os conceitos e os conteúdos dos seguintes objetos de estudo das atividades da cultura corporal: tática e

estratégia no estudo de Euzébio (2017), jogo de xadrez no estudo de Meneghel (2019), do judô no estudo de Coelho (2019), das regras do jogo por Bernardo (2020), das capacidades humano-genéricas de Pizetti (2022) e, em específico, o conteúdo jogo. Sinaliza que vai expor brevemente as conclusões de dois desses estudos que se articulam por abordarem o mesmo objeto das atividades da cultura corporal – o controle da ação corporal do outro em dois conceitos: o de jogo e o de tática e estratégia.

Sobre o jogo, explicita que publicaram recentemente o livro "O jogo na perspectiva histórico-cultural: uma proposição a partir do ensino desenvolvimental" (2022), em que procuraram elencar o sistema de relações que constituem o conteúdo teórico de jogo e expuseram os resultados de um experimento didático formativo com os/as alunos/as dos dois anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste, o sistema de relações foi tematizado e partiu-se do conceito geral de jogo estabelecido por Nascimento (2014), cuja relação essencial está em objetivos mutuamente opostos dirigidos a um mesmo alvo que se objetiva na tentativa de controle da ação corporal do outro no mesmo espaço, na inter-relação de regras, dinâmica de ataque e defesa, e elementos táticos estratégicos. Destaca, neste momento, que os ouvintes podem estar se perguntando: abordar tudo isso no primeiro e no segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental? E afirma que sim. Rapidamente apresenta uma passagem que explicita como os alunos se envolveram já no processo final do experimento didático:

> Nesse último estabelecimento de regras, mesmo que ainda de forma embrionária, já temos elementos para indicar que transformamos a relação essencial de domínio da própria ação corporal em controle da ação corporal do outro. Consideramos que temos aqui a gênese dos indicadores da dinâmica de ataque e defesa, isto é, quando se estabelecem alvos comuns mutuamente opostos. Nesse caso, capturar as bolas dos bambolês dos colegas e impedir e dificultar que capturem as suas. Após realizarem o jogo com a nova regra, constatamos que algumas crianças já conseguiram planejar de que maneira fariam para capturar outras

> bolas enquanto protegiam as do seu bambolê. Nessa altura, mencionamos outra tarefa particular que é a de compreensão dos elementos táticos-estratégicos. As ações das crianças foram as seguintes: esperar o colega mais próximo ir ao centro para capturar as bolas do seu bambolê, capturar o maior número de bolas possível para depois ficar de guarda, perceber quando não há colega próximo e aproveitar para ir até o centro [...] (Milak; Ortigara, 2022, p.88-89).

Destacou que relatou todo um movimento da transformação de uma brincadeira que nós chamamos de "conquista da bola" em "jogo de conquista de bolas". Afirma que é possível estabelecer aqui a relação com o estudo de Euzébio (2017) e, com isso, sinaliza que fecha a exposição. Euzébio (2017) procurou elencar os conteúdos do conceito de tática e estratégia. Anunciando o caráter provisório da conclusão, elencou os seguintes conteúdos: avaliação da correlação de forças, definição de pontos fortes e fracos, informação, relação defesa-ataque, concentração de forças, busca da superioridade, surpresa e dissimulação, controle dos espaços, ritmo de execução, especialização, diferenciação e modelagem.

Com base no pressuposto de que a apropriação desses conteúdos dos conceitos estabelece as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, Euzébio (2017) sentencia: é que esses conteúdos teóricos configurados em um estatuto tático-estratégico, com sofisticadas soluções, relações, nexos e mediações, podem impactar significativamente as condições de desenvolvimento do pensamento analítico-sintético e da imaginação, constituindo-se em uma qualificação da capacidade de percepção, de análise, de seleção de alternativas, de antecipação dos resultados, de sistematização das ações necessárias e de produção imaginativa. Afirma que está tratando, portanto, da possibilidade de constituição de uma neoformação do pensamento analítico-sintético, operando efetivamente como pensamento tático-estratégico e orientado por um quadro perceptual ampliado na compreensão dinâmica do confronto que permite uma

planificação que se expresse em uma síntese consistente e criativa. Conclui afirmando que sabemos que ainda temos que ampliar os estudos para chegar a sínteses mais consistentes e esse é o caráter do trabalho do duplo movimento que estamos realizando nas atividades do GEPEF. Espero ter contribuído e nos colocamos à disposição para a continuidade do debate.

PALESTRA

"As contribuições da teoria Histórico-Cultural como fundamento para orientar a didática dos conteúdos específicos no currículo escolar"

Relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*: contribuições para a didática dos conteúdos específicos do currículo escolar[1]

Lígia Márcia Martins[2]

Introdução

De partida devo afirmar que é uma satisfação imensa poder compartilhar este momento, no qual uma obra tão importante como *Metodologia do Ensino de Educação Física* — o *"Coletivo de Autores"* completa seus trinta anos de expressão. Neste sentido, parabenizo seus autores e autoras com especial destaque à Profa. Dra. Celi Taffarel que ao longo dos anos, e sobretudo formando uma nova geração de pesquisadores na área da Educação Física, soube praticar, com maestria, o célebre princípio: superação por incorporação e, com isso, a referida coletânea continua viva e avançando no tempo.

Parabenizo, também, a todos que participam direta e indiretamente da organização deste evento, pois sabemos quanto investimento temos que fazer para que possamos compartilhar nossas produções, nossas ideias, em um evento como o que ora se realiza. Julgo que estamos aqui efetivando um marco representativo dos avanços consolidados na Educação Física

[1] Texto elaborado tendo em vista apresentação no Seminário Nacional da Rede LEPEL: Comemoração aos 30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, realizado em 17 de dezembro de 2022.

[2] Professora adjunta aposentada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. Livre-Docente em Psicologia da Educação. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4750238843129381. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4293-9580. E-mail: ligia.martins@unesp.br.

escolar, bem como balizando outros avanços que se fazem ainda necessários.

Todavia, considero que a obra do *Coletivo* desde suas origens já representava um divisor de águas no enfoque sobre a Educação Física escolar, posto que suscitou e ainda suscita reflexões necessárias acerca do papel desta disciplina, que juntamente com as demais disciplinas curriculares, deva voltar-se para a promoção do desenvolvimento omnilateral das novas gerações, particularmente no que tange à formação do pensamento teórico.

E para desenvolvermos a temática que nos foi proposta, consubstanciada no título deste texto, organizamos nossa exposição em dois itens: no primeiro, versaremos sobre currículo, didática e Educação Física escolar. No segundo, teceremos considerações que afirmam a coerência teórico-metodológica entre a psicologia histórico-cultural e a obra Metodologia do Ensino de Educação Física (2009), que também denominaremos como *Coletivo de Autores.*

1. Currículo, Didática e Educação Física Escolar

Temos claro, em concordância com a Pedagogia Histórico-Crítica e com a Psicologia Histórico-Cultural, que o ensino escolar possui uma natureza própria, possui especificidades que não são atendidas pelas demais instituições educativas, e dentre elas, se destaca a importância do currículo, que por seu turno, nos reporta a fundamentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, políticos, bem como nos encaminha para os componentes curriculares, metodologia de ensino, planejamento pedagógico, práticas de avaliação e, sobretudo, para os objetivos pretendidos com o ato educativo. É isso, então, que se refletirá na didática, a ser compreendida como um conjunto de processos organizativos do ensino à luz dos fundamentos veiculados pelo currículo.

Não raro, quando trazemos a didática para a discussão surge, no pensamento de grande parte das pessoas, a ideia de que ela se limita a um determinado tipo de questionamento: *como* faço ou *como*

devo organizar minha aula. Com isso, o aspecto procedimental, operacional que realmente a caracteriza, acaba assumindo um primeiro plano e operando em detrimento de seus fundamentos, dado que esvazia a didática de sua real relevância. Primeiro, porque esta visão não dá conta do que seja didática, posto que ela não se restringe, não se limita a um determinado acervo técnico e procedimental e em segundo lugar, porque este enfoque amplia os riscos de se orientar o ensino por uma perspectiva pragmática, inapta para dar conta da real complexidade do ato de se ensinar e, especialmente, para a superação de seus eventuais desafios.

Com bastante frequência, ao abordamos a questão da didática, nos fica a impressão de que paira uma certa ilusão, qual seja: se soubermos "como fazer" tudo estará resolvido! Porém, na verdade, a didática só pode ser pensada como síntese de múltiplas determinações e relações diversas. Como síntese, ela não pode ser concebida ou definida em apartado dos elementos que a instituem, ou seja, a didática não se prescreve no ponto de partida do planejamento de ensino. Pelo contrário, ela se caracteriza como ponto de chegada de um projeto de educação, haja vista que jamais saberemos como fazer algo se desconhecermos o que pretendemos fazer, a partir de quais elementos vamos fazer e, mais do que tudo, o que estamos almejando com nosso trabalho, portanto, com o ato educativo.

Em relação à questão mais específica da Educação Física, consideramos que o vácuo histórico que havia em relação ao seu objeto desembocou em diferentes, e mesmo divergentes, abordagens em relação a esta área do conhecimento. Ao veicular objetos confusos, às vezes polêmicos e carentes de identidade própria, a área acabou abrindo caminhos para a descaracterização da Educação Física como componente escolar, tornando-a um apêndice da escolarização do alunado, ora sendo recompensa, ora castigo, ora triagem para futuros atletas, ora responsável por cerimoniais para comemorações. Ou ainda, e o que é pior, alinhando-se muitas vezes a concepções higienistas e, por que não

dizer, até mesmo moralistas, de parcas ou nulas contribuições para uma formação escolar humanizadora.

Também é digno de nota o destaque conferido por muito tempo aos enfoques que colocavam a aptidão física como questão de ordem atendendo, inclusive, a vieses biologizantes e a uma visão cindida de desenvolvimento, orientada pela fragmentação entre corpo e mente, entre teoria e prática. A nosso juízo, foi diante desse cenário que o *Coletivo de Autores*, ao prescrever a cultura corporal como *objeto* da Educação Física, rompeu grilhões — inclusive de fortes matizes ideológicas burguesas, lançando luz ao dever ser da Educação Física como área de conhecimento e, sobretudo, como disciplina escolar.

Todavia, não podemos perder de vista que a prescrição do objeto de uma área do conhecimento representa apenas o primeiro passo, posto que ele é da alçada dos fenômenos em estudo. Ou seja, sempre que pensamos o objeto de uma área, estamos nos referindo àquela porção da realidade sobre a qual a área específica vai se debruçar. Então, por isso consideramos que a prescrição do objeto, que é importantíssima, é da alçada dos fenômenos e sob a referência materialista-dialética, a mera captação do fenômeno não nos revela aquilo que ele de fato é. E com isso destacamos a grande relevância da prescrição da cultura corporal como objeto da Educação Física, haja vista que esta proposição abriu caminhos para a necessidade de se desvelar os traços essenciais da mesma (cultura corporal), bem como daquilo que este objeto encerra, na ausência do qual ele deixa de ser o que é.

Destarte, são os elementos identificados cientificamente nesse processo de desvelamento do fenômeno — no caso, daquilo que a cultura corporal encerra, que serão convertidos em conteúdos escolares. É esse processo que abre as possibilidades para que nós tenhamos a sistematização dos conceitos a serem transmitidos na esteira de uma metodologia de ensino, compreendida aqui como dado da alçada da universalidade do projeto político-pedagógico, e por isso, não limitada a um ou outro componente curricular. É isso que, consequentemente, vai orientar os encaminhamentos

didáticos atinentes e demandados, claro, pela especificidade de cada disciplina escolar, no que se inclui a Educação Física. Reiteramos, pois, a relação de condicionalidade da didática em relação ao método adotado, que em anuência com a obra Metodologia de Ensino da Educação Física é o materialismo histórico-dialético.

Em síntese, consideramos que a obra em comemoração pelos seus trinta anos levantou questões centrais quando abordamos a Educação Física escolar: objeto, conteúdos, objetivos, metodologia e procedimentos de ensino. Mas, como toda obra relevante, ela trouxe avanços e também apontou os limites do seu tempo histórico. Todavia, cabe afirmar que limite aqui precisa ser entendido na acepção da palavra *problema* proposta por Saviani (2000). Problema diz respeito às necessidades concretas da prática social, aquilo que do ponto de vista societário ainda não dominamos, mas precisamos dominar para que obstáculos sejam superados. Sendo assim, julgo que os estudos e os trabalhos realizados pela rede LEPEL têm enfrentado essa questão, têm se debruçado sobre estes problemas por meio de projetos de extensão, pesquisas, teses e dissertações, dando continuidade à obra do Coletivo de Autores atualizando-a e, ao mesmo tempo, apontando questões importantes para serem ainda vencidas, como acontece em todas as áreas de conhecimento.

2. Alianças entre a Psicologia Histórico-Cultural e a obra Metodologia de Ensino da Educação Física

Pelo conteúdo disposto no item anterior podemos visualizar aproximações que existem entre a Metodologia de Ensino da Educação Física (ou Abordagem Crítico-Superadora) e a Psicologia Histórico-Cultural quando ambas, em condições históricas distintas, mas ancoradas no materialismo histórico-dialético, foram elaboradas tendo como primeiro desafio a crítica radical aos enfoques hegemônicos que se faziam presentes em suas origens. A Abordagem Crítico-Superadora visando, como o próprio nome já

diz, superar a velha Educação Física e a psicologia histórico-cultural, como asseverado por Vigotsky (1997), superar a velha psicologia.

Na esteira desta premissa, nos encaminhamos para apresentar os fundamentos da psicologia histórico-cultural e o caminho expositivo adotado organiza-se em torno de quatro pressupostos básicos desta teoria psicológica, requeridos para se pensar o ensino escolar naquilo que se incluem os encaminhamentos didáticos.

Ao colocar em pauta o ensino dos conteúdos escolares, não pretendemos abordar todos os componentes curriculares, haja vista os limites impostos a um texto único. Nossa opção foi a de destacar o ensino de Educação Física em suas relações com a psicologia histórico-cultural. E cabe observar que o referido ensino ora está sendo analisado à luz da abordagem que nos orienta e do aporte teórico que entendemos o mais desenvolvido para o ensino da Educação Física que é a *Abordagem Crítico-Superadora*.

O primeiro pressuposto que destacamos diz respeito à tese fundante da psicologia histórico-cultural ao afirmar, ao elucidar, a natureza cultural do desenvolvimento humano. Isto é, o fato de não nascermos humanizados, mas sim e simplesmente, dotados de um aparato que apenas nos possibilita, sob dadas condições sociais — condições de apropriação da cultura, que conquistemos os atributos tipicamente representativos do gênero humano. Na qualidade de produto histórico é que o desenvolvimento das pessoas se coloca na dependência da *atividade vital humana*, do trabalho, determinante de um tipo especial de intercâmbio entre o homem e a natureza.

Aqui fazemos uma breve observação porque, ao trazermos a questão do trabalho, e tal como prescrito nas obras de Marx e Engels, não podemos dissociá-lo de condições concretas, objetivas e históricas. Nesse sentido, também não podemos dissociá-lo do fato de que sob dadas condições sustentadas pela propriedade privada dos meios de produção, passamos a nos formar sob a égide de processos alienados e alienantes. A alienação do trabalho é, pois,

o dado primário da alienação que corrói o próprio desenvolvimento psíquico.

Foram e continuam sendo as transformações advindas deste intercâmbio entre homem e natureza que promoveram a formação do psiquismo humano. Portanto, nosso psiquismo é formado sob condições determinadas pela caracterização ou descaracterização da atividade vital humana. Do ponto de vista psicológico é pela via da atividade vital humana que elaboramos e organizamos a imagem subjetiva da realidade objetiva. Esse processo merece atenção e é uma questão extremamente delicada, posto que ao elaborarmos a imagem subjetiva da realidade objetiva, a captação e reconstituição consciente dos fenômenos objetivos no plano subjetivo se torna a função central do psiquismo desenvolvido.

Afirmando essa unidade dialética entre *atividade* e *consciência* é que a psicologia histórico-cultural vai elucidar o desenvolvimento como uma formação cultural na qual a atividade condiciona a consciência e esta, por sua vez, a regula (Leontiev, 1978). Esta teoria leva em conta também, que a atividade consciente, o trabalho, se objetiva e essas objetivações vão, então, se impondo como conteúdos a serem apropriados pelos indivíduos e como esteiras para a própria inserção dos sujeitos particulares no processo histórico. Ou seja, se de um lado as objetivações materiais e intelectuais se colocam como dados para a apropriação, de outro lado, e ao mesmo tempo, elas se revelam como condições imprescindíveis no processo de transformação do ser hominizado, que possui propriedades naturais filogeneticamente formadas, em ser humanizado que se forma e se transforma por apropriação da cultura.

Não por acaso, na alçada da Educação Física, *o Coletivo* confere centralidade à *cultura corporal*, ao acervo de objetivações representados pela dança, pelo esporte, pela ginástica, pelo jogo e pela luta. Nesse diapasão a Educação Física escolar vai despontar como um componente curricular a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados acerca da cultura corporal e ao fazê-lo, corroborar o

enriquecimento do universo de significações instituintes da consciência dos indivíduos e de suas práticas sociais. À Educação Física cabe, particularmente, cumprir sua tarefa em relação a cultura corporal, mas é em unidade com as demais disciplinas escolares, que contribuirá para promover em cada sujeito particular, a humanidade já alcançada pelo gênero humano. Humanidade esta cada vez mais ameaçada e que precisamos defender ardentemente em todos os campos de nossa atuação, e sobretudo na escola.

Com isso chegamos ao nosso segundo pressuposto, que nos remete ao fato de que o desenvolvimento integral das pessoas, a formação dos comportamentos complexos, próprios ao gênero humano, pressupõe a formação de um psiquismo também complexo. Conforme Martins (2013) não há comportamentos complexos na ausência de um psiquismo que também não o seja. E por complexidade psíquica devemos entender seus alcances máximos historicamente possíveis, bem como os processos, as mediações, requeridos para sua formação, posto que ela não é natural e muito menos espontânea.

Para a formação tipicamente humana — própria ao gênero humano, nos cabe a superação dos dispositivos naturais, inatos, aqui representados pelas funções psíquicas elementares em direção às condutas e habilidades advindas da formação das funções psíquicas superiores. E foi tomando a formação da consciência como objeto da psicologia científica, que Vigotsky (1997) defendeu desde as origens do que hoje chamamos de psicologia histórico-cultural, a necessidade de prescrição de seu objeto. Destaco que esta mesma preocupação, relativa ao objeto, marcou também as origens do *Coletivo*.

No caso da psicologia, o objeto é a formação da consciência e por esta razão é que Vigotsky dedicou-se ao estudo dos comportamentos complexos culturalmente formados. Esta é uma observação que nos importa porque não raro, iniciantes no estudo desta teoria psicológica tomam conceitos, a exemplo de função psíquica elementar e superior, área de desenvolvimento real ou

área de desenvolvimento iminente, formação de conceitos, periodização do desenvolvimento, entre outros, sem levar em conta que todos estes processos culminam na formação da consciência. É isto que está em jogo, é isto que a psicologia histórico-cultural sempre conclamou, até porque o visado pelos seus proponentes era a formação de um novo homem para um novo tempo. Consideramos que estamos vivendo tempos que apontam a necessidade de recuperar esta premissa, no sentido de que é preciso formar o indivíduo apto a construir um outro tempo.

Com essa observação sobre a relação entre o desenvolvimento psíquico e a formação da consciência também precisamos levar em conta que a psicologia histórico-cultural se contrapõe radicalmente a concepções de desenvolvimento que o tomam como endógeno, como determinado por dispositivos naturais. Por esta via, negando esta concepção naturalizante, ainda tão fortemente presente hoje em dia, é que Vigotsky (1995) laçou-se ao desafio de explicitar sob quais condições este psiquismo sofre as suas mais significativas transformações qualitativas, e encontrou no emprego de signos a chave que procurava. Foi exatamente ao analisar o papel dos signos que ele evidenciou a existência de modos qualitativamente distintos de funcionamento psíquico.

Um modo advindo de bases biológicas, naturais e outro produzido em condições sociais de vida e de educação. Aos processos psicofísicos, às chamadas funções psíquicas próprias ao primeiro modo é que ele adjetivou como funções psíquicas elementares, funções primevas, primitivas. Aos processos psicofísicos construídos na história cultural de cada sujeito particular é que chamou, então, de funções psíquicas superiores. Os primeiros decorrentes do processo de evolução biológica e comuns aos homens e aos animais superiores. Os segundos, produtos da evolução histórica e especificamente humanos, conquistas, portanto, do desenvolvimento do ser social.

Para Vigotsky (1995) foi o ato mediado por signos que introduziu as mudanças mais decisivas no comportamento humano, uma vez que entre a resposta da pessoa e o estímulo do

ambiente se interpõe o novo elemento designado signo. A título de exemplo: um arremesso no lançamento de dardo e um arremesso no basquete, embora em ambos se arremesse e ainda que compreendam operações que se assemelham, as ações não são as mesmas, haja vista os significados distintos dos quais as operações são imbuídas.

Sendo assim, os significados orientam, balizam a operação, as ações e consequentemente, a atividade do indivíduo. O signo é, pois, aquilo que passa a operar como um estímulo de segunda ordem e que vai retroagir sobre as funções psíquicas, transformando a forma como elas operam e se expressam, sobretudo na superação da expressão espontânea em direção à expressão volitiva, à expressão consciente como no exemplo do arremesso. É a consciência do atleta acerca da atividade que está realizando que orientará a natureza de seu arremesso, se no basquete ou no dardo, sua ação estará subjugada pela abrangência dos significados que domina em relação ao que deva realizar.

Avalio que este exemplo nos ajuda a entender a relação entre ensino e consciência, ou por outra, entre atividades, ações, operações e consciência. Vale lembrar que as ações que atendem aos estímulos de segunda ordem, orientadas pelos significados, modificam a relação com o entorno físico e social e neste processo nos liberta tanto dos determinantes biológicos da ação, quanto do contexto imediato da ação.

O desenvolvimento psíquico assim concebido vai despontar como um processo que não é linear e isso nos importa muito para organização do ensino como um processo no qual ocorrem rupturas, ocorrem transformações profundas, ocorrem saltos bruscos. Para a psicologia histórico-cultural, os responsáveis pela geração das contradições internas que vão alimentar o movimento do processo de desenvolvimento outra coisa não são senão, os processos educativos. Quem é que move o desenvolvimento, quem põe o desenvolvimento em marcha? São os conteúdos de ensino que vão exigindo o entrelaçamento entre as duas linhas gerais de desenvolvimento, quais sejam, as linhas do desenvolvimento

natural e as linhas do desenvolvimento cultural. Isto resulta do fato de que não deixamos de ser um ser natural, mas um ser que se transformou em ser social graças à interferência dos processos educativos. E ao destacarmos os processos educativos colocamos em primeiro plano o ensino sistematizado, tal como deva ocorrer na educação escolar.

Ademais, pelas especificidades do ato mediado por signos ele se impõe como condição para o autodomínio da conduta requerido à vida social. Avaliamos que esses preceitos da psicologia histórico-cultural encontram o mais absoluto eco na *Abordagem Crítico-Superadora* vide que ao conclamar a compreensão do jogo, da dança e do esporte como atividades humanas complexas, nos aponta o potencial desenvolvente dos mesmos. E ao nos referirmos à atividade humana complexa precisamos lembrar, também, que nesta condição, este tipo de atividade se sustenta por motivos e, sendo assim, por um acervo de significações cujos significantes são as operações e as ações que, em suas finalidades específicas, possibilitam a consecução dos referidos motivos.

Não sem razão, a *Abordagem Crítico-Superadora* vai advogar que a Educação Física deva visar o ensino das habilidades motoras complexas, indo além do trato biologizante do desenvolvimento do aparato psicomotor e, para tanto, os aprendizes necessitam do processo de ensino escolar organizado no tempo, no processo de escolarização, para que aprendam também, e inclusive, controlar conscientemente seus movimentos convertendo-os, cada vez mais, em atos e ações conscientes. E mais, se apropriem dos sentidos e significados das atividades específicas da cultura corporal na qual tais ações ocorrem.

Podemos entender, então, que o ensino da cultura corporal corrobora, e é isto que Vygotsky está defendendo, a ruptura necessária das conexões imediatas percepção-ação, abrindo as possibilidades para a especialização ou, melhor, para a humanização do movimento. E esta especialização irá ocorrer à medida que os indivíduos conquistarem o atributo denominado autodomínio da conduta.

Diante do exposto, nos conduzimos ao terceiro pressuposto da psicologia histórico-cultural, que se refere ao desenvolvimento motor. Vigotski em Prestes e Tunes (2018), referindo-se ao desenvolvimento físico, sobretudo das crianças, nos chama atenção para a necessidade de um enfoque na perspectiva da totalidade. O primeiro alerta que nos faz diz respeito à inadequação de se dividir o desenvolvimento em psíquico *e* físico, tal como era prevalente em seu tempo e tal como prevalente até os dias de hoje. Ou seja, o enfoque sistêmico defendido por Vigotski aponta o desenvolvimento humano na unidade entre os processos físicos e psíquicos.

Para este autor o desenvolvimento psíquico está intimamente relacionado ao desenvolvimento físico e ambos nunca se apresentam como linhas independentes. Além disso, ele não preteriu, na análise que fez do desenvolvimento global, a necessidade de diferenciação destes processos, haja vista que existem aspectos específicos do desenvolvimento físico, assim como existem especificidades do desenvolvimento psíquico. Todavia, a vida se sustenta por um todo e não por frações pontuais e independentes.

Nesta direção, Vigotski afirmou que o desenvolvimento físico é um conceito que congrega — que sintetiza, crescimento e desenvolvimento, mas crescimento e desenvolvimento de uma série de sistemas orgânicos a exemplo do sistema nervoso, ósseo, muscular, endócrino, circulatório e que mantém relações complexas entre si. Entretanto, ele adverte que existe uma série de aspectos do desenvolvimento global que não podem ser relacionados apenas ao desenvolvimento físico ou apenas ao desenvolvimento psíquico.

Vigotski em Prestes e Tunes (2018) exemplifica a questão do desenvolvimento motor, ou dos movimentos, afirmando que o movimento dos indivíduos, excetuando os movimentos reflexos, são manifestações de sua atividade consciente, portanto, de sua atividade psicológica, à mesma medida em que se manifesta como um ato motor realizado e executado pelo organismo. Ou seja, a análise do sistema motor em apartado do sistema psíquico e a

análise do sistema psíquico em apartado do sistema motor é simplesmente impossível. E como mais um exemplo, ele coloca que as próprias funções psíquicas são, também, manifestações do sistema nervoso, de sorte que é impraticável analisar atenção, memória, linguagem, emoção, pensamento de maneira independente do aparato físico que as sustenta.

Em suma, Vigotski afirmou a necessidade do enfoque sistêmico, um enfoque que concebe a vida sustentada por uma totalidade dinâmica, por um grande sistema instituído por inúmeros outros sistemas e com isso, cada sistema precisa ser analisado não apenas em sua *política* interna, mas também em sua *política* externa. Ele conclui que no processo de desenvolvimento unitário não ocorrem mudanças apenas de relações intra-sistemas, ou seja, não é apenas cada sistema que se transforma. As transformações que engendram o desenvolvimento são, de fato, aquelas que ocorrem *entre* os sistemas. Por isso, o fato central na análise do desenvolvimento, seja de qual sistema for, continua sendo as alterações das relações internas do todo. E o veículo de manifestação dessa organização sistêmica é a *atividade* que Leontiev e Ellkonin também caracterizaram como atividades-guia de cada período do desenvolvimento.

Consideramos que o enfoque sistêmico, tão caro à psicologia histórico-cultural, também foi um chamado presente no *Coletivo de Autores*, primeiro ao advogar a artificialidade da cisão entre corpo e mente e segundo por conclamar o ensino calcado na *atividade* corporal. E ao nos referirmos à *atividade*, o fazemos então, tomando-a como unidade psicofísica, representada pelo que Vygotsky denominou como *totalidade maior*. É a *atividade,* portanto, que sintetiza a referida totalidade.

Com isso chegamos ao quarto e último pressuposto da psicologia histórico-cultural a se destacar nesta exposição e que diz respeito à formação de conceitos. Para esta teoria psicológica, o papel central da escola refere-se à formação de sistemas conceituais, isto é, dos conceitos radicais, aptos a desvelarem a essencialidade concreta dos objetos e fenômenos. Esta tese é,

inclusive, sobejamente defendida também pela pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2003).

Vigotsky (2001) foi muito claro e demonstrou por diferentes vias e caminhos a superioridade do ensino calcado em conceitos não cotidianos — em conceitos científicos, em comparação aos conceitos formados assistemática e espontaneamente pela simples inserção na vida cotidiana. Para ele, os conceitos científicos são desenvolventes e promovem a transformação qualitativa do psiquismo do sujeito posto ocorrerem na tensão problematizadora de uma vasta gama de ações que colocam o pensamento em curso. Daí que seu ensino não se identifique com procedimentos casuais, assistemáticos, fortuitos, outrossim, só possa ocorrer à base de ações didáticas específicas, de procedimentos organizados e que garantam o ensino da especificidade de cada área do conhecimento, haja vista que todas as disciplinas escolares devam corroborar para o cumprimento da função maior da escola, que é a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico.

E cabe observar que o destaque conferido pela orientação vigotskiana ao desenvolvimento do pensamento teórico resulta do fato de que os alcances do pensamento reverberam nos conteúdos da consciência. Por isso, sob este enfoque, há que se ter clara a relação de condicionalidade recíproca entre o desenvolvimento do pensamento rigorosamente abstrato — pensamento teórico, e a formação da consciência. Sendo assim, este fato nos convida à reflexão acerca das concepções de mundo, de ser humano, de sociedade e de conhecimento que são veiculadas por meio dos conteúdos escolares.

E este quarto pressuposto nos permite identificar mais um alinhamento entre o ensino de Educação Física — à luz da *Abordagem Crítico-Superadora*, com a psicologia vigotskiana. Ao propor que a Educação Física, juntamente com as demais disciplinas escolares, volte-se para a promoção do desenvolvimento do pensamento teórico, esta obra redefine a tarefa da Educação Física escolar, colocando-a, de fato, a serviço do desenvolvimento integral das pessoas. E por essa via, rompe com a

nefasta estereotipia acerca de uma natureza supostamente "prática" da Educação Física, e prática aqui, tomada no sentido mais empobrecido do termo.

Considerações Finais

Entendemos que a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* foi pioneira ao defender o ensino da Educação Física escolar em patamares mais desenvolventes e, na atualidade, a referida obra se espraia em produções que sustentam e orientam o ensino da Educação Física em novos moldes. Lembremos que tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica afirmam que o papel da educação escolar é elevar a formação dos indivíduos para além da cotidianidade e da captação da obviedade da vida. Portanto, se a Educação Física está na escola, que é uma instituição educativa com objetivos próprios, ela precisa integrar-se aos demais componentes curriculares tendo em vista a consecução dos referidos objetivos. E do ponto de vista dos conteúdos de ensino lhe caberá proceder ao ensino dos conteúdos clássicos historicamente sistematizados afetos à cultura corporal.

Avaliamos que a cultura corporal definida como objeto da Educação Física, nas suas mais diversas modalidades, diz respeito às práticas sociais que precisam ser decodificadas conceitualmente para que possam orientar o seu ensino por procedimentos próprios, que não podem e nem devem ser, simplesmente, importados de outros componentes curriculares. Com isso, seguramente, a Educação Física se coloca de fato, como partícipe de uma escolarização que prima pelo desenvolvimento integral dos indivíduos, e que se orienta pela práxis, sem perdermos de vista que práxis significa ação orientada pela teoria. E vale reiterar que teoria para o materialismo histórico-dialético não é outra coisa senão, a reprodução do movimento do real em pensamento.

Portanto, o esporte, a dança, o jogo, a luta, entre outros precisam coabitar na 'cabeça' do aprendiz não apenas em seus conteúdos manifestos, não apenas em seus conteúdos externos e

visíveis, mas também e sobretudo, pela compreensão dos seus conteúdos latentes, conceituais, não dados à captação sensível imediata. O que colocamos em causa é o tratamento do objeto ou fenômeno em sua essência, mas para tanto ele precisa ser desvelado em seus conteúdos internos. E o referido desvelamento se impõe como tarefa de um tipo específico de conhecimento: o conhecimento científico. Apenas quem *conhece, vê por dentro!*

Referências

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

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Org.). **7 Aulas de Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

Relatoria da Palestra "As contribuições da teoria Histórico Cultural como fundamento para orientar a didática dos conteúdos específicos no currículo escolar"

Joelma de Oliveira Albuquerque

Convidada: Profa. Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP - Bauru)

Mediação: Carolina Nozella Gama (UFAL)

A palestra ocorreu no dia 17 de dezembro de 2022, transmitida pelo Canal da PROGRAD/UFBA no *YouTube*, com a profa. Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP - Bauru), e coordenada pela profa. Carolina Nozella Gama do CEDU/UFAL. Este relato levou em consideração a fala da professora Lígia Martins, da qual buscou-se registrar comentários e exemplos que não estão no texto, sendo, portanto, complementar a este, não substituindo a sua leitura. Além disso, no relato consta o debate, perguntas e respostas, de forma a registrar o momento histórico no qual ocorreu. Vale destacar, também, que a parte das perguntas e respostas está exposta em sua totalidade, da forma como ocorreu, com pequeníssimos ajustes na forma. Posta essa observação geral, passaremos ao relato-síntese.

A profa. Carolina Gama apresentou formalmente a profa. Lígia Márcia Martins através de uma síntese do seu currículo, ressaltando que é uma honra recebê-la, agradecendo sua presença no evento. A profa. Lígia Martins agradeceu o convite e o carinho com o qual sempre é recebida, expressando sua satisfação em compartilhar o momento em que uma obra tão importante tem seus 30 anos de expressão, parabenizando os autores e autoras, em especial a professora Celi Taffarel que, ao longo dos anos, sobretudo formando uma nova geração de pesquisadores na área da Educação Física, soube praticar com maestria a famosa frase "superação por

incorporação", e com isso o Coletivo de Autores continua vivo e avançando no tempo. Parabenizou os organizadores que participaram direta ou indiretamente da realização do evento ressaltando o esforço que é necessário para compartilhar as ideias, sobretudo quando este efetiva um marco representativo dos avanços consolidados na Educação Física Escolar, bem como baliza outros avanços que se fazem ainda necessários.

A professora Lígia Martins destaca que não é da área da Educação Física, mas é do campo da Educação Escolar, e é desse lugar que ela se permite em primeiro lugar tecer breves considerações introdutórias sobre o fato de considerar a obra um divisor de águas no enfoque sobre a Educação Física escolar, pois se temos claro, em concordância com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que o ensino escolar possui uma natureza própria, e particularidades que não são atendidas pelas demais instituições educativas, tal fato nos remete a um currículo, que por sua vez nos reporta a fundamentos filosóficos, psicológicos, políticos, bem como nos remete aos componentes curriculares, às disciplinas, à metodologia de ensino, ao plano pedagógico, às práticas de avaliação, e sobretudo aos objetivos pretendidos com o ato educativo. É sobre estes aspectos, portanto, que trata sua fala e o correspondente texto aqui publicado.

Desta forma, a professora inicia problematizando a forma como, de uma forma geral, a Didática é apropriada, a saber, no seu aspecto estritamente procedimental, operacional (o "como faço"), ressaltando que se trata de uma ilusão das pessoas de que se souberem o "como", tudo estará resolvido, quando na verdade a didática só pode ser pensada como síntese de múltiplas determinações e relações diversas, tais como saber os objetivos, os conteúdos curriculares, a metodologia de ensino. E é neste contexto que ela retoma a questão específica da Educação Física, com suas diferentes e divergentes abordagens, com objetos confusos e carentes de identidade própria, acabou abrindo caminhos para a descaracterização da Educação Física como disciplina, como componente escolar.

Diante deste cenário, visando romper com estas compreensões hegemônicas, o Coletivo de Autores, ao prescrever a Cultura Corporal como objeto da Educação Física, rompeu grilhões de forte matrizes ideológicas burguesas dando um primeiro passo para pensarmos na porção da realidade sobre a qual a área específica vai se debruçar, e descortinou os caminhos para se desvelar os traços essenciais deste fenômeno em estudo, abrindo possibilidades para que nós tenhamos a sistematização dos conceitos a serem transmitidos na esteira de uma metodologia do ensino, articulados a uma proposta pedagógica, e traçar os respectivos encaminhamentos didáticos. Além destes elementos, destaca a necessidade de que tenhamos sempre, como guia maior, o objetivo de humanização, o objetivo de formação da consciência, da formação integral das pessoas, que em última instância, em todos os componentes curriculares, para todas as áreas.

Em síntese, considera que a obra levantou questões centrais quando tratamos de Educação Física Escolar: objeto, conteúdos, objetivos, metodologia e procedimentos de ensino, e como toda obra, trouxe avanços, e também apontou os limites do seu tempo histórico. Ao seu juízo, os estudos da Rede LEPEL têm se debruçado sobre esses problemas, por meio de teses e dissertações tão valorosas para área.

Com estas considerações iniciais sinalizou aproximações entre a abordagem Crítico-Superadora, e a Psicologia Histórico-Cultural, quando ambas, em condições históricas distintas, mas ancoradas no Materialismo Histórico-Dialético, foram elaboradas tendo como primeiro desafio a crítica radical aos enfoques hegemônicos que se faziam presentes em suas origens: a abordagem Crítico-Superadora, visando superar a velha Educação Física; e a Psicologia Histórico-Cultural, como dito por Vygotsky, superar a velha Psicologia.

Tecidas essas considerações, a professora encaminha a exposição pontualmente para tratamento dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural (PSHC), justificando que a abrangência do tema proposto para a palestra em relação tempo

disponível, a conduziu a um recorte, apontando como caminho a organização em torno de quatro pressupostos básicos da PSHC, que são fundamentos para pensarmos a educação escolar, naquilo que se inclui os encaminhamentos didáticos. E ao colocar em pauta o ensino dos conteúdos escolares, optou por ilustrar a sua fala destacando o ensino de Educação Física, desenvolvendo ideias sobre este componente curricular específico, a partir do aporte teórico que entende como o mais desenvolvido para o ensino da Educação Física que é a abordagem Crítico-Superadora.

O primeiro pressuposto (ressalta que por mais que possa parecer simples, é o que encerra um dos maiores desafios, quando o foco é o desenvolvimento humano), é a tese fundante da PSCHC ao afirmar a natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano, que se coloca na dependência da atividade vital humana, o trabalho, determinante de um tipo especial de intercâmbio entre o ser humano e a natureza. Aponta que não se pode dissociar o trabalho de condições concretas, objetivas, históricas, e neste sentido, nem do fato de que sob dadas condições, aquelas sustentadas pela propriedade privada dos meios de produção, nós passamos a nos formar sob a égide de processos alienados e alienantes. A alienação do trabalho o dado número um, da alienação do próprio desenvolvimento psíquico. Destaca o atual momento histórico, o que temos vivido no nosso país, na conjuntura política, não só no nosso país, mas em várias partes do mundo, vemos atos, ocorrências, que nos reportam a uma pergunta: as pessoas estão adoecidas? A professora evidencia que não estamos vivendo algo não previsível, mas previsível, quando tomamos de fato as consequências da alienação na formação das pessoas, um estado de alienação que tangencia a falta de clareza e imaginação, entre o real e o imaginário. Afirma que a mesma força que tem para humanizar, tem para adoecer, e o pêndulo da balança está pendendo para o adoecimento e fragilização dos indivíduos como seres potencialmente conscientes.

Foram as transformações advindas deste intercâmbio (trabalho) que promoveram e continuam promovendo, a formação do psiquismo humano. Pensa que nessas condições de adoecimento

uma das linhas mais perigosas é a falta de distinção entre subjetivo e objetivo. Segundo a profa. Lígia, esse processo merece nossa atenção, pois é uma questão extremamente delicada, porque ao elaborarmos a imagem subjetiva da realidade objetiva, a função maior do psiquismo desenvolvido deveria ser a captação e reconstituição consciente dos fenômenos objetivos no plano subjetivo. Ao seu juízo, o que estamos vendo acontecer é uma inversão deste processo, a ser pensada por uma série de determinações, mas que não deixa de mobilizar nossa atenção e esforços, sobretudo nós que atuamos no âmbito da educação escolar. Com base neste primeiro pressuposto a profa. Lígia vai tecer reflexões acerca do ensino de Educação Física, sinalizando sua tarefa na educação escolar.

Com isso a professora chega ao **segundo pressuposto**, em continuidade ao primeiro, o de que a formação dos comportamentos complexos próprios ao gênero humano pressupõe a formação de um psiquismo complexo também. Então, segundo ela, nos cabe para a formação humana, própria ao gênero humano, a superação dos dispositivos naturais, inatos, aqui representados pelas funções psíquicas elementares, em direção às condutas e habilidades advindas da formação das funções psíquicas superiores. A professora Lígia avalia de forma muito positiva que *no Coletivo* a preocupação era a mesma. Na sequência, desenvolve a reflexão acerca deste pressuposto, destacando a importância dos signos nas mudanças mais decisivas no comportamento humano, apresentando exemplos na Educação Física, destacando a relação entre ensino e consciência, entre atividade, ações, operações e consciência, apontando que este processo nos liberta tanto dos determinantes biológicos da nossa ação, quanto do contexto imediato da ação. Exemplificando, afirma que não basta o arremesso; não se pode arremessar de qualquer forma, se a atividade que se está realizando é uma determinada atividade; então é preciso orientar a ação pela consciência, e não simplesmente por um estímulo externo que a orienta no sentido de um arremesso-cópia.

Assim, a profa. Lígia segue apresentando a importância dos processos educativos, em especial do ensino e das particularidades dos processos educativos no âmbito escolar, e como a abordagem Crítico-Superadora apresenta proposições que ressoam as elaborações de Vygotsky e da PSCHC, e contribui para que os indivíduos conquistem um atributo bem pontual e tão difícil de ser conquistado, que é o chamado autodomínio da conduta.

E, com isso, passa ao **terceiro pressuposto**. Para essa questão pontual, afirma que optou por trazer uma contribuição de um texto que considera importantíssimo para quem estuda psicologia social, que são "As sete aulas do Vygotsky", com tradução relativamente recente da professora Zoia Prestes. Então, nas sete aulas, em uma das aulas, destaca, o Vygotsky se dedica à questão do movimento, da motricidade, etc., o que vale para os pesquisadores da Educação Física, quando procura na psicologia Histórico-Cultural referências para pensar a Educação Física em geral. Nesse curso do Vygotsky, em um dos momentos, vai tratar especificamente da questão do desenvolvimento físico.

Então, a seu juízo, é uma imensa contribuição com uma atualidade incrível até hoje, nas críticas que faz em relação aos informes hegemônicos. Sendo assim, retomando o terceiro pressuposto, refere-se ao tratamento dispensado por Vygotsky ao desenvolvimento físico, sobretudo das crianças. A professora segue tecendo considerações acerca deste pressuposto, destacando que, quando abordou o pressuposto dois, não estava falando de desenvolvimento psíquico, mas sim das funções psíquicas, da atividade, da consciência, então falou do psiquismo, e passa agora a tratar do físico. Considera que, ainda que o método que se vale seja o materialismo dialético, nós precisamos organizar a exposição, e por esta razão, para a gente não entender que psiquismo está "aqui" e desenvolvimento físico está "ali", optou por trazer esses alertas e essas proposições do Vygotsky, que parte do pressuposto da inadequação de cisões entre desenvolvimento psicológico e desenvolvimento físico, apontando para a necessidade do enfoque sistêmico, o qual a professora Lígia

Martins explica no texto, e segundo sua análise, está presente no *Coletivo de Autores*, também por conclamar a atividade como unidade psicofísica.

Partindo desta compreensão, a professora apresenta, através de um exemplo, uma reflexão acerca da importância do ensino calcado na atividade, na condição de atividade com "A" maiúsculo, pois se uma pessoa nos apresentar sequencialmente, formalmente, todas as ações e operações constituídas de uma dança, por exemplo, por mais corretas que essas operações estejam, na ausência das relações entre essas ações, da sincronicidade entre elas, muito provavelmente, esta pessoa não terá dançado, porque o todo não se reduz à soma das partes. Daí que, na própria dança, haverá uma função psíquica, chamada emoção, sentimento, sem a qual, inclusive, a dança não é bem dança, ela se descaracteriza, explica.

A professora afirma que há vários pontos de intersecção, mas que, dado o tempo disponível, não avança a eles, e se encaminha para o **quarto e último pressuposto**, que é a formação de conceitos. E, com isso, à luz desta unidade é que então, chega à questão do alinhamento da Educação Física à luz da abordagem Crítico-Superadora, às demais disciplinas escolares no que se refere à função da escola da promoção do desenvolvimento do pensamento teórico. Pensa que esse é um ponto de vital importância para a Educação Física que queremos, para que esta seja via de desenvolvimento integral das pessoas. Exemplifica apontando que, na ausência desta defesa e desta compreensão, já escutou quando trabalhava com professores, algo como: "ah, mas a Educação Física é prática" (prática aqui no sentido mais empobrecido do termo, ressalta); "Nossa, mas como pensar a Educação Física na promoção do desenvolvimento teórico? Então, nós vamos ter que ficar dando aula expositiva, ensinando conceito? Como assim? Isso não é Educação Física! Educação Física é quadra e bola!". A professora se vale deste exemplo para ilustrar a necessidade de superação da cisão já mencionada, e afirma que sabemos, que hoje há produção para sustentar com muita tranquilidade esse ensino da Educação

Física em novos patamares, elevando a formação dos indivíduos para além da cotidianidade, para além da captação da "face explícita da lua".

Ressalta ainda, que do ponto de vista dos conteúdos escolares significa dizer que cabe proceder ao ensino dos conteúdos clássicos, historicamente sistematizados. Uma formação, portanto, pautada em conceitos científicos. Não se aprofunda nessa questão, mas afirma que não pode deixar de citar que Vigotsky foi muito claro, fez muitos estudos e demonstrou por diferentes vias e caminhos a superioridade do ensino calcado em conceitos não cotidianos, em conceitos científicos, em relação aos conceitos formados assistematicamente, aos ditos conceitos cotidianos espontâneos. Para ele, explica, os conceitos científicos são desenvolventes, eles promovem a transformação qualitativa do psiquismo do sujeito, porque eles ocorrem, só podem ocorrer, na tensão problematizadora de uma vasta gama de ações, que vão colocar o pensamento em curso. Daí que o seu ensino não se identifique com procedimentos casuais, assistemáticos, fortuitos.

Frente a isso, aponta que esta formação só pode ocorrer sobre a base de ações didáticas específicas, de procedimentos específicos que garantam a representação da especificidade de cada área do conhecimento, mas todas elas corroborando para a função maior da escola, que é a promoção do desenvolvimento teórico. Coloca então a questão: "E por que desenvolvimento teórico?" Explica que, é porque, na verdade, quando falamos em alcance de pensamento, estamos falando em alcance de consciência. Destaca que, em última instância, é isso que está em jogo, é isso que está em cena, e que, não raro, sente que esta questão da relação entre pensamento rigorosamente abstrato, pensamento conceitual, pensamento teórico, não é tomado na necessária aliança com a formação da consciência. Então, como existe esta aliança, defende que isso é mais um motivo para pensarmos muito seriamente nas concepções de mundo, nas concepções de ser humano, nas concepções de sociedade que esta formação teórica veicula. Pensa que esse é um ponto que ainda merece muito a nossa atenção, do lugar da

pedagogia Histórico-Crítica e do lugar da Psicologia Histórico-Cultural, para que não imaginemos que uma erudição vazia, na qual se fez uma assepsia das especificidades da sociedade capitalista que a gente vive, possa corroborar a formação do tipo de consciência que advogamos, que é a consciência que coloca cada sujeito como um sujeito partícipe e construtor de humanidade, e não de desumanidade. Destaca esse aspecto porque a consciência também pode ser usada para esses dois lados, e estamos tendo prova viva com muita consciência a serviço da desumanização. Então, compreende que a formação de consciência também não pode ser pensada em abstrato, não pode ser pensada no vazio.

Se encaminhando para a síntese final, diz que a seu juízo, a Educação Física se coloca, de fato, e vem se colocando cada vez mais à luz da abordagem aqui referida, como partícipe de uma escolarização que prima pelo desenvolvimento integral dos indivíduos, que se orienta pela *práxis*. Ressalta que temos que lembrar que *práxis* é significação orientada pela teoria, e lembra que teoria, em Marx, não é outra coisa, senão a reprodução do movimento do real em pensamento. Pensa que o esporte, a dança, o jogo, a luta precisam coabitar na cabeça do aprendiz, não apenas em seus conteúdos manifestos, não apenas em seus conteúdos externos; mas também e sobretudo, pela compreensão dos seus conteúdos latentes, conceituais, não dados à captação sensível. Sobre isso, afirma que quando estava em curso de preparação desta exposição, em tempos de Copa do Mundo, veio a oportunidade de ver um jogo com alguém que entende de futebol muito mais que ela, que não entende, que sabe assistir, e só. E aí, quem entende, comenta, fala coisas, diz, vê o que ela não vê. Aí que, diante disso, pensa estar diante de algo que pode ilustrar como diferença entre lidar com, no caso, qualquer fenômeno na sua aparência, e lidar com este fenômeno na sua essência. Frase também tão conhecida nossa, mas lembra que para lidar na sua essência, é necessário desvelar conteúdo latente. E conteúdo latente, quem desvela, é o conhecimento científico, que precisa ser ensinado. Conclui dizendo que "quem sabe, vê por dentro".

A professora agradece a atenção e fica à disposição para algumas questões, já sob a forma de um diálogo mais aproximado, ou um debate. A professora Carolina Gama que está coordenando a atividade, retribui o agradecimento afirmando que muitas pessoas no *chat* também estão agradecendo e que tem algumas perguntas também.

Durante a transmissão, foram registradas as participações de professoras e professores, estudantes, de grupos e instituições, tais como: LEPEL/FACED/UFBA, LEPEL/UEFS, LEPEL/UFAL/ Arapiraca, UNIMAN, GEPEFE/UFRB, GEPEC/UFBA, IF Sudeste-MG, UFJ/Jataí/GO, LEPEL/UFPB, LEPEL UFPA, IF Baiano Campus Catu, GTT/CBCE – Relações Étnico-Raciais, MNCR Núcleo Salvador, ANFOPE Bahia, dos programas RP/ CFP/UFRB, PIBID/Educação Física Arapiraca, LEPEL/Amapá, Lepel Pernambuco, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

As perguntas foram organizadas em três blocos. No primeiro bloco, a primeira foi da professora Renata Linhares: "Qual a relação entre as funções motoras superiores e as funções psíquicas superiores?" A segunda pergunta foi da professora Zaira Valesca: "Como se relaciona a perspectiva de desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural e os ciclos de aprendizagem propostos pela obra Metodologia do Ensino da Educação Física?".

A professora Lígia Martins passa às respostas, transcritas a seguir: "Bom, a questão da Renata, eu penso, que a sua pergunta nos reporta ao que eu coloquei aqui como terceiro pressuposto, que é o pressuposto da consideração da totalidade, ou seja, vamos imaginar que o desenvolvimento é um entrelaçamento contínuo, embora não linear. E nesse sentido, tanto do ponto de vista do que você coloca funções motoras ou sistema motor, e o sistema psíquico, eles vão se desenvolvendo *pari passu* nesse entrelaçamento. Só para dar um exemplo, quando a gente trabalha lá no berçário, e diz para as professoras no berçário, que quando elas colocam a criança sentada ou quando ela começa a andar (tomando aí o sentar como um primeiro avanço), aquele que nem está sentando autonomamente ainda, mas a gente já acomoda com

almofadas e etc., o que está em cena, não é só a questão do seu desenvolvimento motor, não é expressão daquela velha psicomotricidade que falava que "com tantos meses senta", "com tantos engatinha", e se eu cuido do motor eu vou ter que olhar para isso. Não, não é nada disso, porque quando ela senta, nós estamos mobilizando, sim, claro, toda essa questão do sistema motor, mas ao mesmo tempo eu estou modificando completamente o campo perceptual desse bebê, o que ele via numa posição anterior não é o que ele vai ver agora quando ele senta. Então, aí a pergunta que eu sempre faço: o avanço é motor ou é psíquico? Não dá para separar, são os dois, porque essa criança, ao sentar, ela vai ver o seu entorno, de uma outra forma, com uma grandeza muito maior. Então as relações que existem são estas de interdependência e intervinculação. Não dá para pensar que um desenvolvimento não se implique no outro".

A professora Lígia apresenta outro exemplo, no caso, na escola: "O aluno está lá, na aula de matemática, diante da necessidade de resolver uma tarefa; quanto maior a atenção focal, quanto mais envolvido ele estiver naquela ação, muito provavelmente, maior contenção motora ele vai ter. É aquele aluno que o professor quer, ele fica quieto, ele fica ali na operação mental, matemática; agora, um outro, que por exemplo, está enfrentando um desafio para a realização daquela tarefa, assim aquela tarefa está gerando uma afecção negativa, que impulsiona para o afastamento, porque isso é humano, pois ninguém gosta de ficar em situação aversiva, o que nós vamos observar? Nós vamos observar que, de repente, ele tá balançando a perna, ele tá balançando o pé, ele tá comendo o lápis, ele está com questão do movimento aí, nos dizendo alguma coisa. Dessa forma, não dá para separar, eu acho que o mais importante nessa questão é essa, a de levar sempre em conta que estamos "trabalhando", vamos dizer assim, mais diretamente com o aspecto psíquico, mas isso é só figura, porque sobre um fundo está o sistema como todo. Estamos trabalhando o motor, mas isso é só figura, figura não existe apartado de um fundo; logo eu estou falando do princípio da

psicologia da Gestalt, da relação figura-fundo, assim é esse movimento, ora figura, ora fundo; ora figura, ora fundo; e o processo de ensino vai acontecendo nesta organização que transita, que ocorre fazendo com que figura e fundo transitem em diferentes ações que nós realizamos".

A professora Lígia passa à resposta da segunda pergunta: "A questão dos ciclos colocada pela Zaira, é muito boa. Essa foi, no tempo que a gente ainda podia estar pertinho, juntos nos eventos presenciais na Bahia, seguramente uma discussão que nós tivemos bastante com o grupo Lepel. E eu entendo que temos aprofundado nossos conhecimentos na Psicologia Histórico-Cultural, o que fizemos nos últimos anos, inclusive após a publicação do *Coletivo*, vamos dizer assim, que tem contribuído e tem trazido elementos para que nós possamos analisar a educação escolar numa perspectiva de maior alinhamento com a própria periodização do desenvolvimento. E aqui vale dizer que a questão dos ciclos, a questão da forma organizativa do ensino, ela é um problema na nossa legislação nacional, porque se nós nos pautamos pela nossa lei, a nossa criança conclui a educação pré-escolar no auge da sua atividade guia de brincadeiras de papéis sociais, dos jogos simbólicos; e adentra ao ensino fundamental, ainda pela vivência desta atividade guia, e quando essa atividade guia não é levada em conta — o que é muito comum, porque a frase usual é: "agora aqui é primeiro ano do ensino fundamental, é escola de verdade"; recreio agora aqui é 20 minutos; é só para comer o lanche, porque aqui agora é escola para valer; e a questão agora aqui é, sobretudo, inclusive, alfabetizar.

E segue explicando: "Aqui a gente está tendo o quê? Quando não se leva em consideração esses elementos do desenvolvimento da criança, nós estamos cometendo um equívoco do ponto de vista da organização do ensino. "Ah, então é para deixar o primeiro ano do fundamental ser mera extensão da pré-escola?". Claro que não, mas é preciso entender que neste momento, caberá ao ensino promover uma transição rica e enriquecedora do desenvolvimento entre atividade guia, jogos simbólicos, faz de conta; e atividade

guia de estudo. Então, eu tenho defendido cada vez mais que o papel do primeiro ano deveria ser esse, promover essa transição, e a gente não vai promover essa transição se jogar a brincadeira fora no primeiro ano. Pelo contrário, a atividade de estudo não nascerá "da barriga" da atividade guia antecedente".

Ela destaca ainda: "Mas por que eu estou falando isso? Para dizer que não há, ainda no nosso sistema nacional, levando em conta a organização legal do ensino, uma perspectiva de organização do ensino tal como nós temos os elementos orientadores, teóricos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. Agora, no caso específico da Educação Física à luz do *Coletivo*, incorporando por superação o *Coletivo de Autores*, nós temos uma tese, do professor Flávio Dantas, que defendeu já há alguns anos, mas é uma tese que, para quem se interessa, pela organização do ensino por ciclos, não pode deixar de ser lida. Porque traz à luz da produção que a gente já tem hoje em dia, da Psicologia Histórico-Cultural, sobre a periodização do desenvolvimento, e faz este contraponto necessário com as proposições do *Coletivo* e com os avanços para a organização do ensino".

A professora Carolina Gama retoma a coordenação dos trabalhos apresentando que há mais sete perguntas e as organiza em mais dois blocos, e no último a professora Lígia faz suas considerações finais. A primeira é a da professora Joelma de Oliveira Albuquerque: "Seria o papel da Educação Física no currículo escolar o desenvolvimento físico, ou desenvolvimento pensamento teórico? E complementa: "Você avalia que a ação é maior que o movimento, já que na cultura corporal consideramos o jogo, a luta, a ginástica, os esportes, a dança como atividades". E a segunda é do estudante da UFAL/Arapiraca José Lemos: "Se faz necessário dialogar com os signos para ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades psíquicas nos primeiros ciclos de aprendizado?".

A professora Lígia prossegue com as respostas: "Bom, o primeiro ponto levantado, papel da Educação Física. Eu diria, quando eu li aqui, eu falei "quem sou eu para dizer o papel da Educação Física?", mas a gente arrisca, e depois os colegas dizem

se tá certo ou tá errado, tá bom? Os da área. Mas eu diria assim, olha, qual é o papel da Educação Física? O papel da Educação Física é a de promoção do desenvolvimento integral, é formação da consciência. Porque esse é o papel da escola. Nós não estamos numa academia. Se me perguntassem qual o papel da Educação Física lá no clube, seria um. Na academia, outro. Agora, na escola, ela é um componente curricular como o outro qualquer e precisa estar alinhado aos objetivos da educação escolar. Por isso, a formação integral, a formação do pensamento teórico".

A professora continua sua reflexão apontando: "Agora, eu ainda acho que ainda tem névoa, tem nuvem, na questão da relação da relação entre Educação Física e pensamento teórico, porque não raro a gente pende para o que é mais usual, ou latente, de pensar que pensamento teórico, é coisa de livro, de matéria, cheio de conceito que ele vai ter que definir. Aí é que entra a especificidade da atividade. Como é que eu promovo o desenvolvimento do pensamento teórico da minha criança jogando, a partir do próprio jogo. Com o conteúdo latente do próprio jogo, estamos ensinando conceito".

Para ilustrar, apresenta o seguinte exemplo: "Me veio aqui agora, quando numa aula, no campo, no jogo, se fala no passe. Bom eu não sei é o que é passe. Passe é conteúdo latente do jogo, certo? Dessa maneira, quando nós formamos e também decodificando os conceitos do ato que o aprendiz está realizando, nós estamos contribuindo para o desenvolvimento do pensamento teórico. Eu arrisco dizer: o papel da Educação Física não é diferente do papel da língua portuguesa, da matemática, da história, da geografia. Ele se dá por vias diferentes. A gente não precisa ir para a sala de aula regular (mas se quiser, pode sem problema nenhum), para promover o desenvolvimento do pensamento teórico. Eu posso desenvolver esse conhecimento, na quadra, na barra, no campo, na piscina. Porque o que nos importa é que nosso aluno aprenda a reprodução ideal do movimento real da dança, do esporte, da luta etc.".

Respondendo à segunda parte da questão, apresenta os seguintes elementos: "A outra questão, o próprio Vigotsky, e cito a tese do professor David Romão Teixeira, ele trabalhou muito bem a questão

do movimento e da ação. Nos documentos oficiais, nós temos inclusive, no referencial da educação infantil, uma apologia de movimento, e à luz da Psicologia Histórico-Cultural, se faz uma distinção. Movimento humano é movimento voluntário, que, por sua vez, é operação, que na sua organização das várias operações, se institui como uma ação, portanto sim. A gente avalia, sem medo de errar, no caso da conduta humana, ou a gente fala em movimento voluntários, ou em ação com suas operações instituintes, criando assim o movimento guarda-chuva da atividade. Movimento é uma questão da física, agora, movimento voluntário, atividade, ação, é da alçada do processo de humanização".

Quanto à segunda questão deste bloco, explica: "Em relação aos signos, sim eles se fazem necessários, sem sombra de dúvidas. Vigotsky tem uma frase, num momento da sua produção ele afirma: a medida do desenvolvimento da fala, é que a criança pequena supera, avança sua condição de "moninho". O que ele estava dizendo com isso: simplesmente, até o desenvolvimento da fala, o que existe é a prevalência do elementar, e o elementar é comum aos seres humanos. Ocorre que vai haver um salto qualitativo a partir desse primeiro ano de vida, que vai sustentando o desenvolvimento da fala, da linguagem e com isso, então, às transformações mais decisivas para o desenvolvimento psíquico. Eu costumo dizer, sobretudo quando faço formação de professores, que o psiquismo humano atravessa dois grandes saltos qualitativos fundamentais (a partir de Vigotsky): o primeiro – desenvolvimento da fala; o segundo – desenvolvimento da leitura e da escritura. Então, quando nós pensamos nesses dois saltos, nesses dois marcos do desenvolvimento, nós estamos falando em duas ocorrências, que ocorrem nas nossas mãos, nos sujeitos que estão conosco nas escolas. Pensando na Educação infantil, seu contributo para o desenvolvimento da linguagem, fala. Adentrando o ensino fundamental, o domínio da leitura e da escritura, a alfabetização não pode ser tomada no limite da decodificação de alfabeto.

Retoma o exemplo já mencionado para concluir sua resposta: "Aquela pessoa que estava assistindo jogo perto de mim, que viu o

que eu não vi, leu coisas que eu não li. Então, não podemos pensar jamais em um processo de ensino, num processo educativo, que não seja um disponibilizador de signos, até porque signo é significado. Por isso que o cuidado com a qualidade das significações nos importa. Porque signo não é outra coisa senão a dinâmica significante e significado, como na linguística. Sim, se faz necessário, desde sempre. Inclusive quando já nascemos, já começamos um processo que deva facilitar a internalização dos signos".

A professora Carolina Gama retoma a coordenação, e informa que há mais três perguntas. Neste momento registra que a profa. Celi Taffarel está agradecendo a professora Lígia Martins por todo apoio, pela colaboração solidária, fraterna, em todos esses anos de trabalhos, na graduação, na nossa especialização, na Licenciatura em Educação do Campo, Escola da Terra, bancas, orientações, de mestrado, doutorado, de pós-doutorado, não só na Educação Física, mas na educação do campo. Ressalta que a sua coorientação em muitos dos nossos trabalhos, e certamente todos esses alicerces, essas bases colocadas lá no início, que foram sistematizadas e publicadas no *Coletivo de Autores*, tem sido adensadas a partir dessa relação sólida, fraterna e solidária que temos estabelecido com você, que tem sido fundamental, um divisor de águas, nessa relação com seu trabalho, seu psiquismo que a gente pega de empréstimo para enxergar adiante. Muito, muito obrigada.

A professora Carolina recupera então as últimas três perguntas. A do Janiel Araújo (estudante da UFAL/Arapiraca): "Então a atividade é a ação de um sujeito mediada por um instrumento destinada a um objetivo?"; A pergunta da professora Kátia Sá: "partindo de uma didática subsidiada na abordagem Crítico-Superadora, porque o ensino de conceitos é fundamental para o desenvolvimento da consciência humana nas suas máximas possibilidades?" E a última questão, a do professor Ailton Prates: "Pensando nessa relação figura-fundo, podemos afirmar que a relação do sistema motor, e as atividades da cultura corporal, o sistema motor é a figura, e a atividade é o fundo?".

Dentro do tempo que tem para o fim da atividade, para não comprometer o próximo trabalho, a professora começa pela resposta à pergunta do professor Ailton: "Figura-fundo alterna, então você está correto quando estabelece essa relação. Agora se eu congelar, sistema sempre figura, e figura sempre fundo, eu não faço movimento. O que é importante em Gestalt, é entender que o que é figura em dado momento; pode virar fundo e vice-versa. Temos o exemplo da alfabetização, se eu pegar a palavra lata, eu posso ter a letra como figura (eu vou trabalhar letra); agora se eu tenho a palavra como figura, eu vou trabalhar o significado.

Quanto à questão da didática, a questão da centralidade do ensino de conceitos, pensa que: "no ensino da Educação Física, repito o que coloquei há pouco, tem a mesma função das demais disciplinas. Na ausência dessa decodificação aprofundada, nós ficamos no âmbito dos conceitos espontâneos e assistemáticos. Aliás, eu até acho (uma opinião de quem não é especialista da Educação Física) é que no ensino da Educação Física prevalece o conceito espontâneo: "põe para jogar que aprende"; "põe pra fazer que aprende". É a execução, aí vem a questão do "treino, treino, treino". O treino só é automatização de uma conquista, de um avanço do próprio desenvolvimento, quando compreendido pelo sujeito. Primeiro, precisa ser consciente, para depois ser automatizado, tornar isso quase inconsciente, que é o que os grandes atletas fazem. Eles não ficam pensando no que vão fazer, mas uma hora tiveram que pensar o que fazer. Portanto, eu penso que o desafio que ainda existe, é a ampliação do acervo conceitual de decodificação da dança, do jogo, do esporte. Porque são muitas atividades corporais, sendo assim, haja fôlego, por isso eu penso que a gente está num processo de avanço, mas num processo ainda não vencido".

Sobre a questão do Janiel, afirma que no tempo que tem não consegue responder, mas sintetiza: "o que está em questão aqui é o conceito de atividade, e atividade não é sinônimo de comportamento. Às vezes quando a gente fala de atividade, vem a questão do comportamento, não, inclusive a atividade é abstração,

é abstrata, a gente não vê a atividade, a gente vê ações e operações. Agora a atividade é uma maneira, um modo pelo qual nós nos relacionamos com a realidade, para atender as nossas necessidades, dos nossos descendentes, é um modo de intercâmbio homem-natureza. Logo, se alguém olhar, se eu olho para a Carol agora, eu não vejo qual a atividade está em pauta, eu vejo ações institutivas de uma atividade, que é uma cadeia articulada de ações. Mas o conceito de atividade é bem mais complexo, no texto eu coloquei, e o tempo não me permite avançar".

A professora Lígia Passa às considerações finais: "eu não poderia fazer outras considerações finais, senão aquelas que me reportem ao imenso agradecimento que eu tenho por todos vocês. Quero falar de rede Lepel nacional, externar com aqueles com os quais eu convivi diretamente ou mais indiretamente, e dizer que eu aprendi e continuo aprendendo muito com vocês. E por isso que sempre eu entendo que o que vale a pena na vida são os processos humanizadores. E acredito que as nossas relações sempre tomaram essa direção, da humanização de todos nós, todos nós saímos melhor dela. Obrigada, obrigada pelo convite e parabéns pelos 30 anos do Coletivo. Eu penso que é 30 anos de um coletivo mesmo, para além do livro. Obrigada!".

A professora Carolina Gama agradece dizendo que a professora Lígia se sinta abraçada pelo nosso coletivo, que tem um carinho enorme por ela, e tem aprendido bastante nessa caminhada de formação do ser humano que possa construir um novo mundo, porque esse, como ela expôs, e como Vigotsky nos ajuda a entender, é um mundo adoecido, um mundo que não aponta perspectivas de saída se a gente continuar nesses marcos do que o capitalismo coloca para nós. Sendo assim, esse projeto de forjar um novo ser humano é fundamental, e tua caminhada, tuas contribuições, nos ajudam muito nessa perspectiva.

PALESTRA
"A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física"

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física: interfaces e aproximações teóricas[1]

Dermeval Saviani[2]

Na alegria de participar desta Mesa juntamente com Newton Duarte, agradeço à Celi Taffarel o gratificante convite, cumprimentando as pessoas que se empenharam na organização deste evento, bem como aquelas que integram o Coletivo de Autores da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, saudando igualmente todas as pessoas que nos acompanham virtualmente nesta atividade.

A Professora Celi Taffarel, ao nos dirigir o convite para esta atividade indicou não apenas o tema deste nosso encontro, ou seja: "A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física". Acrescentou, também, os elementos a serem comentados: "as interfaces e aproximações" entre essas duas propostas teórico-pedagógicas.

Procurando atender à demanda posta, começo meus comentários destacando o aspecto da forma como foi elaborado o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* que se constitui no suporte material da "Abordagem Crítico-Superadora da Educação

[1] Exposição na Mesa sobre a relação entre PHC e a Abordagem crítico-superadora da Educação Física, integrante do Seminário comemorativo dos "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física: a história e as possibilidades crítico-superadoras" realizada no dia 17 de dezembro de 2022.

[2] Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR e Doutor Honoris Causa pelas universidades Tiradentes de Sergipe, Federal da Paraíba, Federal de Santa Maria e Federal de São Carlos. Atualmente é Professor Titular Colaborador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2205251281123354. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3148-3055. E-mail: dermevalsaviani@yahoo.com.br.

Física" que, lançado em 1992, dá ensejo à realização deste Seminário comemorativo dos 30 anos dessa obra. Na sequência, procurarei comentar aspectos das interfaces e aproximações tomando como referência alguns elementos da conferência sobre o tema "Pedagogia histórico-crítica e corporeidade: subsídios para uma abordagem pedagógica histórico-crítica da Educação Física", que proferi em Salvador no "II Seminário Interativo de Cultura Corporal e Festival Ginástica Alegria na Escola" no dia 30 de novembro de 2012, coincidentemente um evento comemorativo dos 20 anos do livro cuja comemoração dos 30 anos é objeto do Seminário no qual se situa esta nossa atividade (Saviani, 2019, p. 93-108).

Começarei, pois, pelo aspecto formal decorrente do caráter coletivo da produção da obra tratando da estratégia da construção coletiva. Na sequência, levando em conta a conferência proferida em Salvador em 2012, tratarei, nos momentos seguintes, da concepção teórico-metodológica de caráter filosófico, da concepção de educação, da proposta didático-metodológica examinando, no último momento, as implicações para a Educação Física.

a) A estratégia da construção coletiva

O referido livro é de autoria de quatro professoras e dois professores, pesquisadores da Educação Física. Mas não se trata de uma coletânea na qual cada um dos autores se encarrega de uma parte sendo, o resultado, uma soma das várias contribuições. Não. As seis pessoas que compõem a autoria do livro constituem um coletivo que se responsabilizou pelo conjunto da obra.

Tal fato constitui, digamos, uma primeira aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora. Com efeito, ambas se constituem como construções coletivas: a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída coletivamente; e o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* é produto de um Coletivo de Autores. Penso, pois, que, *mutatis mutandis*, valem para a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física as considerações que fiz sobre o caráter da construção coletiva

tratando do caso específico da PHC na conclusão da conferência de encerramento do "Congresso Pedagogia histórico-crítica: educação e desenvolvimento humano", proferida em 8 de julho de 2015, em Bauru (Saviani, 2019, p. 209-225), depois retomadas, com os devidos ajustes, ao final da palestra **A Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios atuais da educação brasileira** proferida no dia 21 de novembro de 2019 na "Mostra de Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel", tendo como destinatários os Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Professores e Estagiários das Escolas Municipais.

Assim, ao desafio externo vindo da crise estrutural do capitalismo na forma como vem se manifestando no Brasil com as decorrentes versões pedagógicas hegemônicas, corresponde o desafio interno ligado ao grau em que seremos capazes de nos organizarmos para fazer frente ao desafio externo e avançarmos na luta da pedagogia histórico-crítica de modo geral, e da Educação Física, em particular, para assegurar à classe trabalhadora, ou seja, à maioria da população brasileira uma educação voltada para seu desenvolvimento humano pleno.

A estratégia em questão implica darmos efetividade, ou seja, darmos forma concreta para o caráter coletivo da prática pedagógica histórico-crítica em todos os níveis e modalidades de ensino e, portanto, também na Educação Física. É esse o desafio que precisamos enfrentar. Necessitamos, então, coordenar melhor nossas ações em direção a uma *práxis* efetivamente coletiva intencionalmente conduzida. Ou seja, cada um de nós deve participar de um trabalho coletivo constituindo-se numa unidade que se articula com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracteriza a totalidade, ou seja, a realidade concreta da educação na perspectiva histórico-crítica levando em conta o caso particular da Educação Física. Uma totalidade intencionalmente construída constituindo, portanto, um sistema (resultado comum intencional de práticas individuais intencionais) e não simplesmente uma estrutura (resultado comum não intencional de práticas individuais intencionais).

Para precisar melhor, em termos concretos, a ideia que estou querendo transmitir, recorro a um exemplo histórico, lembrando que o advento dos grupos escolares significou um enorme avanço em relação às escolas isoladas multisseriadas e unidocentes, porque implicou a organização de um trabalho coletivo, realizado por um conjunto relativamente numeroso de docentes, voltados todos para a educação de um conjunto de crianças, também relativamente numeroso. A obra educativa deixava, assim, de ser uma tarefa individual, requerendo o concurso de um coletivo de educadores no qual cada um realizava tarefas específicas. Assim, analogamente ao que ocorreu na produção material em que o artesão individual foi substituído por um amplo coletivo de trabalhadores, também na educação esse processo se configurou com a passagem das escolas isoladas para os grupos escolares. Nessa nova situação, o trabalho coletivo requeria coordenação e isso trouxe a exigência de profissionais específicos para exercer as funções de supervisão e coordenação pedagógica. Mas, também aqui, por analogia com a produção material, a supervisão e coordenação se constituíram externamente, afora e acima da ação docente, realizada pelos professores diretamente com seus alunos. Dessa forma, cada professor tinha consciência das suas tarefas específicas, mas não o tinha em relação ao conjunto da ação pedagógica. Esta se constituía, pois, como um resultado coletivo inintencional de práxis individuais intencionais configurando uma estrutura e não um sistema. Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica é necessário superar essa limitação assegurando que cada um dos agentes tenha consciência das respectivas tarefas específicas e também do conjunto da ação pedagógica. Eis como estaremos construindo o sistema da pedagogia histórico-crítica que, obviamente, inclui a Educação Física. E será entendido como um sistema não apenas em seu aspecto da coerência, consistência e articulação teórica, mas também no seu *modus operandi*, na sua ação concreta.

Nesse ponto é necessário refletirmos um pouco sobre em que consiste a ação coletiva na perspectiva histórico-crítica e também na abordagem Crítico-Superadora, uma vez que se trata da mesma

orientação filosófico-metodológica. É claro que não se trata de uma ação em que cada um dos membros do coletivo realiza tarefas específicas com pleno domínio delas, ignorando o que é realizado pelos demais membros do coletivo como ocorreu na organização fabril na emergência da Grande Indústria numa sistemática aperfeiçoada pela administração científica proposta por Taylor e continuada por seus seguidores transferindo-se, daí, para a administração escolar. Mas é óbvio, também, que não se trata de uma ação em que todos fazem tudo sem distribuição de tarefas diferenciadas, embora esta seja uma visão de certo modo disseminada, ainda que tacitamente, entre os educadores progressistas, inclusive entre aqueles que se posicionam no campo crítico. Impõe-se, portanto, certa divisão de tarefas, do contrário perderia sentido a própria exigência do trabalho coletivo. O que se exige é que cada um tenha plena clareza dos fins a atingir e também de que, para isso, não apenas sua tarefa é necessária, mas as de todos os demais integrantes do coletivo; e mais: cada um deverá ter clareza, também, do significado e importância dos conteúdos desenvolvidos pelos demais integrantes para se atingir a finalidade que move o conjunto das ações, não sendo necessário, obviamente, que cada um tenha pleno domínio das particularidades envolvidas nas tarefas realizadas pelos demais membros do coletivo.

Eis, enfim, como me parece possível responder aos desafios postos pela educação brasileira atual tanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, de modo geral, e para a Educação Física, em particular. A resposta está na estratégia da organização coletiva. Assim, é importante tanto a coordenação das iniciativas entre si como a coordenação das ações no interior de cada iniciativa empenhando-nos em manter continuamente a intencionalidade das ações encetadas.

b) A concepção geral da realidade

Uma segunda interface pela qual se aproximam a PHC e a Abordagem Crítico-Superadora é o fato de que ambas tomam como

referência filosófico-metodológica que fundamenta suas análises a mesma concepção geral da realidade. Trata-se do Materialismo histórico-dialético assumindo, portanto, a mesma **Concepção de mundo, de homem e de sociedade** a partir da qual analisam a educação.

Como sabemos, a atividade educativa pressupõe sempre, implícita ou explicitamente, uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, consequentemente, de educação. Esta última, quando assume o caráter de uma teoria que orienta de forma intencional a prática educativa, se chama pedagogia. Portanto, as pedagogias se diferenciam, num primeiro nível que se situa no âmbito dos pressupostos, pela concepção de mundo, de homem e de sociedade.

A concepção de mundo, de homem e de sociedade que está na base da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, parte da constatação do homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência.

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. E, ao destacar-se da natureza o ser humano assume a posição ereta liberando as mãos para manipular os fenômenos naturais dando origem ao processo de trabalho. Assim, no ato de agir sobre os fenômenos transformando-os pelo trabalho, emerge a consciência, ou seja, a percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado. Portanto, é na existência efetiva dos homens, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é: "tal e como os indivíduos manifestam sua vida, assim são. O que são coincide, por conseguinte, com sua produção, tanto com *o que* produzem como com o modo *como* produzem" (Marx e Engels, 1974, p. 19). É, pois, nesse contexto da prática material, da atividade física, que cabe compreender a diferença entre os homens e os outros animais.

Na mesma direção vai Gramsci quando formula a pergunta: que coisa é o homem? Na busca da resposta ele faz algumas aproximações

para concluir que "o homem é um processo e precisamente é o processo de seus atos" (Gramsci, 1975, vol. II, p. 1344).

Vê-se que a concepção de mundo, de homem e de sociedade sobre a qual se funda a pedagogia histórico-crítica, assim como a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, corresponde ao materialismo histórico, cujo princípio básico se expressa na determinação da vida material sobre a vida espiritual.

O conhecimento das contradições da vida material expressas no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção implicam, também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão acontecer.

Caracterizada a concepção geral, passo a tratar da concepção de educação.

c) Concepção de educação na perspectiva histórico-crítica e na abordagem Crítico-Superadora da Educação Física

Já vimos que o homem é um ser cuja essência não lhe é assegurada previamente, mas deve ser produzida por ele mesmo. E qual é a concepção de educação que deriva dessa concepção de homem?

Se a existência humana não é garantida pela natureza, mas deve ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do próprio ser humano. O entendimento do homem como síntese de relações sociais significa que os seres humanos, para se constituírem como tais, necessitam se apropriar das objetivações

humanas produzidas ao longo da história por aqueles que os antecederam.

No livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, ao tratar, no capítulo primeiro, da natureza e especificidade da educação (Saviani, 2021, p. 11-20), parti da concepção de homem apresentada no tópico anterior, lembrando que o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais. Esta é a esfera do "trabalho material". Entretanto, considerando que o trabalho é uma atividade guiada por finalidades, no processo de produção o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação. Isto significa que ele representa mentalmente os objetivos que pretende atingir realmente. Essa representação inclui tanto o conhecimento das propriedades do mundo real que se inscreve no campo científico como a expressão valorativa correspondente aos campos da ética e da estética. Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção representada pela esfera do "trabalho não-material". Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.

A educação é, portanto, uma atividade que se situa na esfera da produção não material, naquela modalidade em que o produto não se separa do produtor. E a partir da compreensão da natureza da educação podemos encaminhar a questão da especificidade da educação.

Por pertencer ao trabalho não material, a educação lida dominantemente com a questão do saber que, por sua vez, compreende elementos tais como ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades que, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Por isso,

no referido capítulo primeiro do livro *Pedagogia histórico-crítica* fiz as seguintes considerações.

Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denomina "ciências do espírito" por oposição às "ciências da natureza". Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021a, p. 12-13).

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a

identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo.

d) A proposta didático-metodológica

Orientada por essa concepção de educação que acabei de expor, a pedagogia histórico-crítica construiu uma metodologia que, encarnando a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social global, tem como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática social. O trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional. A referida mediação se objetiviza nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (Saviani, 2021b, p. 111).

Podemos ver que a abordagem Crítico-Superadora não trata dessa questão, mas também não se opõe a esse tratamento. Ocorre que a proposta didático-metodológica da PHC trata desse tema de forma geral, ao passo que a Abordagem Crítico-Superadora dedica-se a explicitar a forma específica em que a questão didático-metodológica se põe para a Educação Física; haja vista que a própria denominação da obra é ***Metodologia do Ensino*** *da Educação Física*. E a interlocução entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem Crítico-Superadora já vem sendo feita de forma profícua por alguns dos pesquisadores que participam do processo de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica. Veja-se, por

exemplo, o texto "Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem Crítico-Superadora", publicado como Capítulo 5 do livro *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (*Campinas, Autores Associados, 2020) de autoria Carolina Nozella Gama e Ailton Cotrim Prates. Veja-se, também, o texto "Nexos e relações entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem Crítico-Superadora", de autoria de Flávio Dantas Albuquerque Melo e Murilo Morais de Oliveira, publicado como Capítulo 6 do livro *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia* (vol. 2. Campinas, Autores Associados, 2021).

e) Implicações para a Educação Física

Por fim, retomo a análise que fiz no já mencionado Seminário realizado em Salvador em 2012, examinando algumas implicações da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Física.

Qual o lugar da Educação Física no sistema teórico que caracteriza a pedagogia histórico-crítica?

Obviamente, a Educação Física também é perpassada pelas contradições e dilemas que marcam a sociedade atual e a escola, assim como a pedagogia como teoria da educação. Nesse particular, caberia registrar a essencialidade que o jogo assumiu na cultura contemporânea. Eis que, às definições do ser humano como "homo sapiens" e "homo faber" acrescentou-se, no século XX, a de "homo ludens" título, aliás, da obra clássica de Johan Huizinga publicada em 1938, que se empenha em mostrar o jogo como elemento da cultura guiando-se pela "convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve" (Huizinga, 2019, p. xxiv). E em 1953 foi publicada postumamente a obra *Investigações filosóficas*, de Wittgenstein, cuja ideia principal consiste na redução da filosofia a jogos de linguagem. Já numa perspectiva crítica, o grande historiador da educação, Mario Alighiero Manacorda empenhou os últimos anos de sua vida numa obra monumental denominada *Diana e as Musas: três milênios de esporte na literatura*.

Nessa obra ele se propõe a "afirmar não tanto que a cultura é jogo, como dizia Huizinga, quanto que o jogo, mesmo aquele de movimento, é cultura, e assinalar a permanente presença do esporte não só na vida cotidiana, mas também nas consciências, tentando integrar a história do esporte à história da cultura e, assim, mostrar como a sua consciência serve para melhor compreender o conjunto da atividade humana"[3].

Especialmente no contexto atual pós Revolução Microeletrônica, os temas clássicos da Educação Física como os esportes, jogos e lazer recebem grande destaque. E os profissionais da Educação Física são conclamados a aderir entusiasticamente, de forma não crítica, às pedagogias hegemônicas que exaltam, de uma maneira ou de outra, as virtudes do cultivo dos mais variados tipos de atividades corporais.

Mas voltemos à questão com a qual iniciamos este tópico: qual o lugar da Educação Física no sistema teórico que caracteriza a pedagogia histórico-crítica?

À primeira vista poder-se-ia pensar que, dada a ênfase que essa teoria pedagógica confere à questão do saber sistematizado, não haveria lugar nela para a Educação Física ou, quando muito, esta ocuparia um posto bastante secundário.

No entanto, a esse tipo de questionamento se pode responder em três âmbitos:

Em primeiro lugar, e de forma genérica, deve-se levar em conta que a pedagogia histórico-crítica se propõe a considerar o homem em seu todo e, assim, pugna por uma educação integral em que, portanto, o aspecto físico não pode ser descurado.

---

[3] Manacorda faleceu em 17 de fevereiro de 2013, aos 98 anos de idade, sem ter podido trazer a lume esta sua obra. Deixou o conjunto dos textos armazenados em 20 arquivos eletrônicos cujas cópias foram cedidas ao Prof. Paolo Nosella que gentilmente me repassou. Esperemos que brevemente esse importante livro seja publicado não apenas em Italiano, mas também em tradução para o Português no Brasil. Celi Taffarel, a quem repassei o material constitutivo da referida obra de Manacorda, encontra-se empenhada na busca de recursos para viabilizar essa tradução. Esperamos que agora, com o novo governo federal, ela tenha sucesso.

Em segundo lugar, e agora de forma substantiva, considerando que a pedagogia histórico-crítica se apoia em uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana em que o fato primordial e irrecusável se expressa na corporeidade, a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância.

Em terceiro lugar, mesmo no quadro da ênfase na questão do saber elaborado, a Educação Física tem assegurado o seu lugar, uma vez que o domínio, pelo indivíduo, de sua condição corporal revela-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber, além do fato de que a Educação Física, do mesmo modo que as demais modalidades educativas, deve ser objeto de um trabalho sistemático que, consequentemente, exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações.

Finalmente, dada a realidade do "a priori físico", ou seja, o corpo como primeira condição de possibilidade da existência humana, desde o nascimento o bebê é cercado de cuidados voltados para o seu adequado desenvolvimento corporal. Isso se evidencia no fato de que o primeiro ato educativo da mãe e dos outros adultos que convivem com a criança desde o nascimento consiste em cuidar para que seu corpo se desenvolva harmoniosamente, evitando-se a incidência de eventuais acidentes que possam provocar lesões com sequelas às vezes irreversíveis. Igualmente os primeiros cuidados na educação das crianças se voltam, além da proteção de sua integridade física, para a alimentação e a higiene levando em conta as contribuições dos estudos de anatomia e fisiologia humanas assim como os aportes da pediatria e do nutricionismo.

Na medida em que a criança vai crescendo seu corpo vai assumindo novas funções em direção ao pleno exercício da auto motricidade. Nesse quadro a Educação Física comparece lançando mão dos conhecimentos produzidos pelas assim chamadas "ciências do movimento humano" para orientar os educandos quanto às melhores maneiras de lidar com seu corpo.

A própria denominação "ciências do movimento humano" denota a tendência da Educação Física em privilegiar a questão do movimento. No entanto, cabe perguntar: será que a essa ideia do corpo em movimento se reduz o conceito de Educação Física? Será que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer sobre essa questão?

A ideia que me parece central ao se considerar a Educação Física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle, por parte de cada indivíduo, do próprio corpo. Com efeito, nós sabemos que as atividades físicas, mesmo aquelas que se ligam ao movimento corporal como a dança, os esportes, a ginástica, exigem um alto nível de controle não apenas físico, mas também psíquico. É notório, por exemplo, nos casos da ginástica artística e do balé, o alto grau de controle dos movimentos corporais, envolvendo a precisão e harmonia dos gestos, o nível elevado de concentração mental e emocional, em suma, o extremo controle psicofísico exigido por essas atividades.

Mas penso que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer também em direção oposta, incluindo no âmbito da Educação Física não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui, das exigências de contenção física colocadas pelo trabalho intelectual.

Gramsci discorreu de forma incisiva sobre esse tema nas notas do cárcere redigidas no Caderno 12 que tratou da organização da escola e da cultura, da formação intelectual e do trabalho como princípio educativo.

Ao se referir à velha escola baseada no ensino do latim e do grego, Gramsci chama a atenção para o caráter mecânico do ensino então ministrado observando, porém:

> Existe muita injustiça e impropriedade na acusação de mecanicidade e de aridez. Trabalha-se com rapazolas, aos quais deve-se levar a que contraiam certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos,

> que não se podem adquirir senão mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos (Gramsci, 1968, p. 133).

E, prosseguindo, formula a seguinte indagação: "Um estudioso de quarenta anos seria capaz de passar dezesseis horas seguidas numa mesa de trabalho se, desde menino, não tivesse assumido, por meio da coação mecânica, os hábitos psicofísicos apropriados?" (Gramsci, 1968, p. 133). Em seguida, frisa que, para se formar grandes cientistas, deve-se começar por esse ponto, pressionando toda a área escolar. Mas acrescenta: "não obstante, podem-se obter grandes melhorias neste terreno com a ajuda dos subsídios científicos adequados, sem retornar aos métodos escolares dos jesuítas" (Gramsci, 1968, p. 134). É isto o que se propõe a pedagogia histórico-crítica ao se situar para além dos métodos tradicionais e novos e, acionando os "subsídios científicos adequados" assegurar o domínio psicofísico necessário ao exercício do trabalho intelectual.

Continuando a apreciação da escola tradicional, Gramsci reitera a mesma preocupação ao considerar o ensino e aprendizado da lógica formal:

> A criança que quebra a cabe com os *barbara* e *baralipton* fatiga-se, certamente, e deve-se procurar fazer com que ela só se fatigue quando for indispensável e não inutilmente; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico, isto é, que se submeta a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento" (Gramsci, 1968, p. 138-139).

Suas considerações prosseguem lembrando que a chegada das massas na escola média provoca a tendência a afrouxar a disciplina

dos estudos. E observa que a criança de uma família de intelectuais se adapta mais facilmente à contenção física, assim como o filho de um operário urbano tem menos dificuldade ao entrar na fábrica do que um jovem camponês já habituado ao trabalho rural. Por isso as pessoas do povo pensam que existe algum truque ao verem "o senhor [...] realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue" (Gramsci, 1968, p. 139). E arremata: "Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas" (Gramsci, 1968, p. 139).

Diante dessas ponderações de Gramsci eu me recordo de um depoimento de Betty Oliveira quando criou na UFSCar o PAF (Programa de Alfabetização de Funcionários). Ela conta que um dos trabalhadores braçais que cuidavam do campus da universidade, ao fazer as primeiras tentativas na aprendizagem da escrita em certo momento exclamou: "eu não sabia que o lápis pesava mais do que a enxada". Eis aí um testemunho vivo do que Gramsci escrevera em seu caderno no cárcere. Efetivamente, o controle físico necessário ao manuseio do lápis ou da caneta exige do trabalhador manual um esforço maior do que aquele por ele despendido para manusear a enxada. Isso porque ele já havia adquirido o controle da coordenação motora grossa. O ato da escrita, no entanto, estava a exigir o controle da coordenação motora fina. E para atingir esse domínio era necessário muito exercício que implicava, nas palavras de Gramsci, esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. Estudar, desenvolver-se intelectualmente implica, portanto, um controle psicofísico. Assim, o ditado latino "mens sana in corpore sano", que era frequentemente lembrado pela Educação Física tradicional, mais como uma espécie de frase de efeito, assume toda a sua concreticidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

Concluindo, espero ter contribuído de algum modo para o tratamento do tema referente às interfaces e aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.

Referências:

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

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem Crítico-Superadora. *In:* MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 81-106.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere** (edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Valentino Gerratana). v. 4. Torino: Einaudi, 1975.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens***:* o jogo como elemento da cultura. 9. ed. revista e atualizada. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideología alemana**. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; OLIVEIRA, Murilo Morais. Nexos e relações entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem Crítico-Superadora. *In:* GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS

JÚNIOR, Claudio de Lira; COSTA, Larissa Quachio; LAVOURA, Tiago Nicola (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica:** 40 anos de luta por escola e democracia. v. 2. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 119-141.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios atuais da educação brasileira**. Conferência proferida na "Mostra de Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel" no dia 21 de novembro de 2019. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

Relatoria da Palestra "A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico- Superadora da Educação Física"

Cássia Hack[1]
Leni Hack[2]

Convidados: Dermeval Saviani (Unicamp) e Newton Duarte (UNESP)

Mediadora: Celi Nelza Zülke Taffarel (UFBA/UFAL)

A Palestra intitulada "A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física" ocorreu no dia 17 de dezembro de 2022 com início às 10h05. Teve uma duração de 2h20`38``. A atividade teve início com a apresentação de um vídeo que infelizmente por questões técnicas ou de direito autoral não transmitiu o áudio. O referido vídeo intitulado "A ginástica e sua matriz africana: resistência ativa" com a intervenção artística "Ginásticas de Matrizes Africanas", um trabalho apresentado no II Congresso Virtual da UFBA "Universidade em Movimento" no ano de 2021 de autoria de Cássia Andrade Sousa; Celi Taffarel; Cláudio dos Santos Costa; Danilo Souza; Erica Cordeiro de Sousa; Jaildo Calda Vilas Boas Júnior; Josiane Cristina Climaco; Kátia

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com estágio na *Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale* (UNICAS/Italia). Professora na Universidade Federal do Amapá - *Campus* Marco Zero do Equador - no Curso de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Lattes: https://lattes.cnpq.br/6657601900162788. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9238-3819. E-mail: cassia.hack@gmail.com.

[2] Licenciada em Educação Física (UNIOESTE), Mestre e Doutora em Educação (UFRGS), Professora Adjunta no Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT - *Campus* de Cáceres. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0512319706276597. E-mail: lenihack@unemat.br.

Oliver de Sá; Michele Rodrigues de Lima; Rafael Roque Ferreira de Jesus; Thaís Cosmo Coutinho.

Em seguida a Professora Celi Taffarel, mediadora da atividade, cumprimentou assistentes síncronos e assíncronos ressaltando mais um dia do evento em comemoração aos 30 anos do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado em 1992 por um Coletivo de Autores, do qual fizeram parte a professora Carmen Lúcia Soares, professora Elizabeth Varjal, o professor Lino Castellani Filho, a professora Micheli Ortega Escobar e o professor Valter Bracht. Afirmou que este evento está sendo realizado em memória da professora Micheli Ortega Escobar e em memória de todos aqueles que já pertenceram à Rede LEPEL[3] e que nesse momento estão em outro plano de vida. Apresentou os professores convidados para a atividade informando que são "renomados, destacados, importantíssimos e relevantes pesquisadores" professor Dermeval Saviani e o professor Newton Duarte. Registrou que contava com o apoio técnico das Professoras Josiane Cristina Climaco (Bahia), Leni Hack (Mato Grosso) e Cássia Hack (Amapá) que são pesquisadoras da Rede LEPEL, constituída por 17 Instituições de Ensino Superior – IES, desde o Norte ao Sul, Leste a Oeste do país. Registrou agradecimento ao Coletivo da Rede LEPEL que está realizando este evento, construindo uma rede de pesquisa que também compõe o HISTEDBR[4] que é coordenado pelo professor Dermeval Saviani. Registrou também que está

> enormemente emocionada porque nós estamos tendo a possibilidade de ter a colaboração e a cooperação de dois dos maiores cientistas professores do campo da Educação no nosso país, eu vou me valer de um texto elaborado pela Ana Carolina Galvão e o Carlos Roberto Jamil Cury ambos orientandos do professor

[3] Rede LEPEL é uma Rede de Grupos de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer substanciado por uma pesquisa matricial.

[4] HISTEDBR é o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" que também se organiza em Rede com vários outros grupos, dos quais a Rede LEPEL também participa.

Dermeval que em algum momento de suas trajetórias acadêmicas foi elaborado e publicado na Revista Interface no ano de 2017 para apresentar o professor Dermeval Saviani [...] recuperaram a história da sua vida, a História de um filho de trabalhadores brasileiros, recuperaram os idos de 1950 quando o professor Dermeval Saviani inicia seus estudos, como a partir daí percorre toda a sua formação no curso de admissão ginasial, ingressando no seminário maior em Aparecida do Norte e estudando também no ensino superior paralelo a todo um trabalho que ele desenvolve por necessidade imperiosa de manter a vida, no Banco do Estado de São Paulo. Esse escrito é perpassado pelo momento em que o professor Dermeval Saviani entra no curso de Filosofia da PUC de São Paulo e conclui em 1966. Destaco nesse percurso todo de vida do professor Dermeval Saviani, desta fase a defesa da sua tese em 1971 que foi publicada em livro em 1973 com o título de Educação Brasileira: estrutura e sistema, [...] destaco nesse percurso todo que o Professor Dermeval Saviani casou com Maria Aparecida e em 1988 nasceu Benjamim; destaco também dessa trajetória toda, a trajetória de um professor-escritor-pesquisador que em 1983 lança as bases os fundamentos do que nós vamos conhecer hoje como a teoria pedagógica histórico-crítica, foram anos e anos e anos de militância, de trabalho, de pesquisa, de busca de recursos públicos para realizar os projetos acadêmicos e eu quero destacar dentro dessa trajetória todo esse percurso que o professor Dermeval Saviani [...]. Professor Dermeval Saviani agora com títulos eméritos, e são vários os títulos, que ele recebe de universidades públicas de renome como foi o último título que ele recebeu há duas semanas atrás na Universidade Federal de São Carlos. Ele ao receber esses títulos coloca os seus projetos de vida [...] três obras importantíssimas: História das Ideias Pedagógicas no Brasil, Pedagogia no Brasil: história e teoria e o Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação [...] contemplam não só toda a vida do professor Dermeval Saviani, toda a sua militância, todo o enfrentamento às políticas, contempla também a vida de cada um de nós porque a nossa vida está relacionada sim com a vida do professor Dermeval Saviani e com os seus planos, que não são só seus planos mas são planos da classe trabalhadora. O texto é culminado com o seguinte 'em tempos de obscurantismo retrocesso e fundamentalismo com ataques frontais diários e violentos à classe

> trabalhadora`. Comemorar na época ao Cinquentenário, isso foi em 2017, nós estamos em 2022, é uma forma de ter esperança, é comemorar a resistência e é com essas palavras Professor Dermeval Saviani, que queremos, portanto, dizer que somos também junto com o senhor, ponto de resistência e ponto de esperança para que possamos assim defender a escola pública de qualidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora (Taffarel, 2022).

A professora Celi Taffarel segue apresentando os convidados para a mesa:

> Da mesma forma, o nosso querido Newton Duarte que nasceu em 1961, na sua trajetória de vida, na sua trajetória de estudos, nós podemos reconhecer o quanto esse homem batalhou, o quanto esse homem, apesar de todas as sequelas advindas de uma poliomielite, traz uma contribuição fenomenal para a educação. O Professor Newton Duarte graduou-se na Universidade Federal de São Carlos em 1985 e apesar desses dois homens terem, em termos de história de suas vidas uma diferença, esses dois homens se unem e nos trazem uma contribuição fenomenal e o Professor Newton Duarte, nos traz na sua tese de livre docente e ao assumir o cargo de professor titular em 2009 na Unesp em Araraquara, uma contribuição fenomenal. Realizou seus estudos de pós-doutoramento com apoio da Capes, em instituições no exterior, no Canadá. Colabora com universidades no exterior e tem relações além do Canadá com a Inglaterra e eu quero destacar nesta apresentação, a sua grande contribuição através dos seus livros, e eu gostaria de destacar o livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos Mortos*; o livro *A individualidade para si*, e destacar o livro *Vigotsky e o aprender a aprender*; o livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões?* O livro *Crítica ao fetichismo da individualidade* e para encerrar, nós teríamos o dia inteiro para falar, mas eu não queria tomar mais tempo. Quero destacar a última obra desses dois pesquisadores fenomenais e a última obra que eu tenho em mãos, que eles produziram juntos, foi esse livro de uma atualidade muito, muito, mas muito necessária de ser reconhecida nesse momento e o livro se intitula *Conhecimento escolar e luta de classes* [...]. Quero encerrar hoje dialogando com o nosso querido Newton Duarte sobre a sua obra

> além do currículo Lattes, o que para mim é um marco de humanização, é fenomenal, Professor Newton Duarte, com a nossa querida Eliane, em agosto de 2018 receberam em suas vidas a Aurora, a querida Aurora, portanto, ao Benjamim e a Aurora, fruto do amor de vocês pela humanidade nós queremos passar a palavra para trazerem a contribuição de vocês nesse momento. Professor Dermeval Saviani a palavra é sua meu querido, e desculpe a minha emoção. [...] Vamos ter na tela agora o professor Dermeval Saviani [...] (Taffarel, 2022).

O Professor Saviani inicia sua fala compartilhando da sua alegria em participar da mesa juntamento com o Professor Newton Duarte. Agradeceu a Professora Celi Taffarel o gratificante convite e cumprimentou as pessoas empenhadas na organização do evento, bem como aquelas que integram o Coletivo de Autores da obra Metodologia do Ensino de Educação Física, saudou igualmente todas as pessoas que acompanham virtualmente a atividade.

Registrou que a sua fala parte da indicação do tema e os elementos a serem comentados acerca das interfaces e aproximações entre as duas propostas teórico pedagógicas – a Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física.

Destacou o aspecto da forma como foi elaborado o livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* que se constitui no suporte material da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, bem como os aspectos das interfaces e aproximações tomando como referência alguns elementos da conferência sobre o tema "Pedagogia Histórico-Crítica e corporeidade subsídios para uma abordagem pedagógica histórico crítica da Educação Física" proferida em Salvador, no II Seminário Interativo de Cultura Corporal e Festival Ginástica Alegria na Escola, no dia 30 de novembro de 2012, coincidentemente, um evento comemorativo dos 20 anos do livro cuja comemoração dos 30 anos é objeto do Seminário no qual se situa esta atividade.

Sobre o aspecto formal decorrente do caráter coletivo da produção da obra, tratando da estratégia da construção coletiva, na sequência levando em conta a conferência proferida em Salvador em 2012, tratou da concepção teórica metodológica de caráter filosófico da concepção de educação da proposta didática metodológica, examinando as implicações para a Educação Física. O livro foi elaborado de forma coletiva

> [...] mas não se trata de uma coletânea na qual cada um dos autores se encarrega de uma parte sendo o resultado uma soma das várias contribuições [...] as seis pessoas que compõem a autoria do livro constituem um coletivo que se responsabilizou pelo conjunto da obra. Tal fato constitui, digamos, uma primeira aproximação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora [...] (Saviani, 2022.).

Segundo o professor Saviani, a estratégia em questão implica darmos efetividade, ou seja, darmos forma concreta para o caráter coletivo da prática pedagógica histórico-crítica em todos os níveis e modalidades de ensino e, portanto, também na Educação Física é esse o desafio que precisamos enfrentar, necessitamos então coordenar melhor nossas ações em direção a uma práxis efetivamente coletiva, intencionalmente conduzida ou seja cada um de nós deve participar de um trabalho coletivo, constituindo-se numa unidade que se articula com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracteriza a totalidade ou seja, a realidade concreta da Educação na perspectiva histórico-crítica levando em conta o caso particular da Educação Física, em uma totalidade intencionalmente construída. O professor Saviani apontou elementos exemplificadores e analogias, reforçando que a estratégia da organização coletiva é importante na manutenção das intencionalidades das ações.

O professor apontou que uma segunda interface pela qual se aproximam a pedagogia histórico-crítica e a Abordagem Crítico-Superadora, é o fato de que ambas tomam como referência

filosófico metodológica que fundamenta suas análises, a mesma concepção geral da realidade, trata-se do materialismo histórico dialético, assumindo, portanto, a mesma concepção de mundo, de homem e de sociedade a partir da qual analisam a educação.

Fez uma articulação entre a concepção de educação defendida a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e seus elementos de prática pedagógica relacionando-os com a Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física:

> [...] ocorre que a proposta didático metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica trata desse tema de forma geral ao passo que a Abordagem Crítico-Superadora, dedica-se a explicitar a forma específica em que a questão de didática metodológica se põe para a Educação Física e a interlocução entre a pedagogia histórico-crítica e a abordagem crítica superadora já vem sendo feita de forma profícua por alguns dos pesquisadores que participam do processo de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2022).

Professor Saviani recuperou vários autores para tecer as relações entre Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora, apontando clássicos e contemporâneos para responder também à pergunta: "Qual o lugar da Educação Física no sistema teórico que caracteriza a Pedagogia Histórico-Crítica?".

Ao aproximar o tempo da sua fala, agradeceu e apresentou seu sentido de ter contribuído com o tratamento do tema proposto.

A professora Celi Taffarel agradeceu ao Professor Saviani. Em seguida passou a palavra ao Professor Newton Duarte para desenvolver sua exposição. Informou ainda que ao final desta fala haveria um tempo para diálogo, perguntas, síntese e encerramento.

O professor Newton Duarte iniciou sua intervenção no evento, cumprimentando aos presentes, agradeceu à professora Celi Taffarel e à Comissão Organizadora, pelo convite e apoio à mesa. Expressou seu contentamento em poder compartilhar esta mesa, com seu mestre querido, professor Dermeval Saviani, e a professora Celi Taffarel, desejando trazer sua contribuição em relação à temática proposta, tecendo as relações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a

Abordagem Crítico-Superadora. Agradeceu ao professor Saviani pela apresentação feita, contemplando de forma abrangente a base do tema, podendo assim apresentar alguns elementos, um tanto pessoais, relacionados com a poliomielite vivenciada antes de completar seu primeiro ano de vida e não diagnosticada com a urgência necessária, acarretando sequelas acentuadas em termos de mobilidade corporal, com as quais teve que lidar, assim como aprender a lidar com a forma como as pessoas lidavam com a sua deficiência. Discorreu sobre o seu entusiasmo e encantamento com a escola, desde o primeiro dia, enquanto possibilidade de ampliar sua vida através da vivência no mundo dos livros, já que não experimentava as aventuras do pátio escolar durante os intervalos e nem as aulas de Educação Física. A escola lhe reservou viajar léguas submarinas e todas as demais aventuras possíveis, nos livros de Júlio Verne e muitos outros autores, da literatura mundial, em diferentes níveis de complexidade, com o apoio e incentivo de professoras e de sua mãe. Consciente de sua formação unilateral, assumindo as contradições de sua existência, por um lado a ausência da Educação Física e o desenvolvimento corporal, por outro, uma dimensão de libertação decorrente da intensidade de entrega ao mundo das letras, relacionando com a fala de Saviani e, na sequência, se propôs a abordar

> algumas questões que me parecem ser questões importantes no momento histórico que estamos vivendo no Brasil, mas não só no Brasil e na realidade do capitalismo contemporâneo, da educação contemporânea, alguns pontos que me parecem importantes para qualquer abordagem crítica no campo Educacional (Duarte, 2022).

Relatou sua primeira experiência com a Universidade, no curso de engenharia de materiais, nos anos de 1980, abandonando o curso em 1982 para ingressar no PAF – Projeto de Alfabetização de Funcionários, projeto mencionado pelo Saviani e coordenado pela professora Bette Oliveira. Ingressou no curso de Pedagogia e, no projeto, ali permanecendo durante o período da graduação, dedicando-se ao ensino de matemática na educação de adultos. Por

intermédio do PAF, conheceu grandes nomes da educação brasileira: Anísio Teixeira, Paulo Freire, José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, com quem tem várias publicações. Importante frisar que com a narrativa dessa trajetória, o professor Newton Duarte desemboca na segunda parte de sua fala, que trata da luta contra a barbárie, na sociedade e na educação contemporânea. Existem elementos que as concepções críticas da educação na sociedade capitalista precisam considerar para que possamos entender os aspectos essenciais na luta contra a barbárie, começando pelo obscurantismo beligerante, explicado por ele como:

> um fenômeno com o qual estamos lidando diretamente neste ano de 2022, não apenas nesse ano, ele já vem se espraiando pelo mundo em torno de pelo menos uma década, se tornou particularmente acentuado aqui no Brasil, a partir de toda a movimentação que resultou no golpe que depôs a presidente Dilma Roussef e acentuou ainda mais, a partir de 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro, para presidente da República (Duarte, 2022).

A derrota do mesmo, na eleição de 2022 não pode ser diminuída, a luta foi intensa, no entanto, no entender de Duarte, derrotar o obscurantismo beligerante não se resume na remoção daquele indivíduo da presidência. Infelizmente as coisas são mais complicadas, pois a política cultural social brasileira é um fenômeno que se relaciona com o cenário internacional, que se caracteriza pelo combate agressivo e deliberado ao conhecimento, à produção e difusão do conhecimento, um ataque deliberado aos valores humanos fundamentais, que se opõe à visão de sociedade e de mundo, na qual a dignidade da vida humana está no centro. Duarte expressa que:

> o obscurantismo beligerante germinou e se espraiou a partir da fertilização do solo ideológico e cultural realizado pelo neoliberalismo que, como visão de mundo vem impondo ao mundo inteiro, desde a década de 1980 e aqui no Brasil, mais acentuadamente a partir da década de 1990, realizando aquilo que

> tenho chamado a doutrinação neoliberal, é um processo que ocorre todos os dias de muitas formas, pela imprensa tradicional, pelas redes sociais, enfim, pela instituição Educacional, pelas Igrejas, o neoliberalismo, a doutrinação neoliberal ocorre de forma ampla e profunda, diariamente, para fazer as pessoas se convencerem de que não há outra alternativa, em termos de organização social, que não seja o capitalismo, que não seja a sociedade comandada pelo mercado (Duarte, 2022).

O professor Newton Duarte lamenta não haver muito tempo para se estender na discussão da doutrinação neoliberal e os seus impactos absolutamente destrutivos que tal visão de mundo gera na sociedade, e aponta alguns artigos escritos com colegas, que aprofundam o debate. Mas afirma que "não basta combater o obscurantismo se nós não combatermos também o neoliberalismo, porque o neoliberalismo é o terreno fértil no qual o obscurantismo cresce e prolifera" (Duarte, 2022). E segue, dizendo que mesmo o pós-modernismo, com sua aparência progressista e atitudes de quem, muitas vezes, se coloca à esquerda, é a outra face da mesma moeda, pois o ceticismo epistemológico do pós-modernismo, caracterizado pela professora Maria Célia Marcondes de Morais, como:

> relativismo cultural e epistemológico com a sua negação da perspectiva da totalidade, com sua negação da objetividade do conhecimento, enfim, com sua fragmentação da luta política, fragmentação do ser social, acaba também se colocando-nos numa perspectiva que não é a de superação da sociedade capitalista, numa perspectiva que não é a de efetiva luta pela construção de uma outra forma de organização da sociedade, das relações humanas e da vida humana (Duarte, 2022).

No entender de Duarte, é fundamental nosso posicionamento em relação a essas questões, particularmente, para as perspectivas críticas em educação. A Pedagogia Histórica-Crítica, desenvolvida por Saviani desde os anos 1970, é um exemplo de Pedagogia que se posiciona politicamente, bem como afirma uma tese política do

papel da Educação para elevação cultural da população, passando do senso comum à consciência filosófica. Comentou o livro *Materialismo e Empiriocriticismo de Lenin*, sobre a necessidade de articular a Revolução e a compreensão do Materialismo, como perspectiva de vida e, passados 100 anos, estamos diante da mesma questão: "a importância da objetividade do conhecimento e da noção de verdade, numa perspectiva materialista, histórica e dialética" (Duarte, 2022). Assim, nos defrontamos, com a realidade atual, um tanto quanto paradoxal lidando com as *fake News* que a extrema direita tem difundido, com o auxílio das novas tecnologias e o brutal empobrecimento do currículo escolar brasileiro, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio como exemplos do pragmatismo neoliberal da sociedade regida pelo mercado do empreendedorismo, assentado no desemprego e aprisionamento numa visão de mundo retrógrada.

Finaliza sua intervenção nos questionando, pois, para combater tudo isso, "precisamos afirmar claramente qual é a nossa visão de conhecimento, de humanização, de desenvolvimento social. Qual é a nossa visão de uma vida humana digna, de uma sociedade que tenha no seu centro, a questão da dignidade da vida humana?" (Duarte, 2022). Afirma serem questões polêmicas, não são tão simples, mas que para defender uma Pedagogia crítica, precisamos discutir tais questões para avançarmos e revertermos o atual quadro de destruição da educação brasileira. Menciona o professor Luiz Carlos de Freitas que tem denunciado com muita precisão, o domínio da visão neotecnicista digital e empresarial da educação escolar brasileira, com avaliações em larga escala, "exatamente o oposto do que temos defendido, uma educação para a emancipação humana voltada para a construção de um outro projeto societário e creio que este evento, com certeza, vem nesse espírito, na perspectiva crítica em prol desse projeto de sociedade, numa perspectiva emancipadora" (Duarte, 2022). E, com tais palavras, agradeceu à professora Celi Taffarel e despediu-se.

Professora Celi Taffarel agradeceu ao Professor Newton Duarte, passou imediatamente a tela algumas das perguntas por ela

consideradas relevantes. Solicitou o retorno do Professor Saviani para que então o diálogo se estabelecesse. Após dois blocos de questões e respostas, os palestrantes fizeram suas considerações finais. A Professora Celi Taffarel fez uma síntese da mesa, convidou ao embate na luta democrática e na construção de uma teoria pedagógica consistente e coerente. Registrou os agradecimentos e apresentou a sequência de atividades no evento, encerrando a atividade.

PAINEL 7
"Os Grupos de Pesquisa da Rede LEPEL e o desenvolvimento da abordagem Crítico-Superadora"

Os grupos de pesquisa da Rede LEPEL e o desenvolvimento da abordagem Crítico-Superadora

Welington Araújo Silva[1]

Inicio minha reflexão, agradecendo o convite para participar deste painel junto com as valorosas professoras Leni Hack, Melina Alves e Joselene Mota, coordenadoras dos grupos LEPEL nas suas instituições específicas. Saúdo o professor Fernando Cunha, mediador desta atividade. Quero ressaltar, sobretudo, esse momento histórico da Rede LEPEL, que comemora seus 30 anos de organização, produção, sistematização do conhecimento crítico-superador, portanto, de intervenção na prática concreta dos professores e professoras das redes de ensino em todo o Brasil.

O evento ocorre em uma conjuntura de acirramento do debate ideopolítico, de enfrentamento do projeto ultraconservador no âmbito educacional e que, portanto, exige de nós, a defesa clara do projeto histórico de sociedade que queremos construir e que, para tanto, a organização do trabalho educativo deve ser, além de crítico, superador das formas sócio-metabólicas do capital.

Neste evento estamos, também, podendo avaliar a riqueza, possibilidades e limites da *obra magna* da abordagem Crítico-Superadora, o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, que sem dúvida alguma, foi um divisor de águas no debate educacional na década de 90, particularmente, na Educação Física.

Estamos, também, expressando, nos diferentes trabalhos apresentados, e nas mesas constituídas por importantes intelectuais, referências do nosso campo, do campo da pedagogia e

[1] Doutor em Educação - UFBA. Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) Professor Adjunto B do Departamento de Saúde. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3726850876744384 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7630-4981. E-mail: wasilva@uefs.br.

da psicologia, a riqueza dos fundamentos didáticos da abordagem Crítico-Superadora em seu diálogo constante com o método do materialismo histórico-dialético.

Podemos avaliar a importância do método e dos grupos que constituem a Rede na condução da formação inicial e continuada dos futuros e atuais docentes. Mesmo no contexto pandêmico, continuamos firmes e fortes, na luta contra todas as formas de ataque às instituições públicas, a toda forma de pensamento e ação com viés emancipatório, ao nosso patrono, aos livros "esse amontoado de muitas coisas escritas", a cultura de uma forma geral.

A conjuntura em que vivemos, demonstrou e demonstra, não só a importância do método, como, sobretudo, a sua vitalidade. Expressa, ao meu juízo, a necessária retomada de debates que foram fundamentais na década de 80 e que ficou subsumido a penetração, no seio acadêmico da Educação Física, às perspectivas teóricas pós-modernas, permitindo a penetração, influência e aprofundamento de pedagogias que visa o consenso sob a lógica da competência e produtividade, na medida em que há o abandono das chamadas metanarrativas e suas categorias, como ideologia, mediação, modo de produção, trabalho, alienação, práxis, luta de classes, entre outras, para ficarmos no campo do método dialético.

A propagação em massa de notícias, informações sem base factual, provoca a emergência de uma sólida formação teórica dos filhos e filhas da classe trabalhadora, para que possamos enfrentar o caldo cultural fascista, genocida, expresso, por exemplo, nas mais de 700 mil mortes (sem mencionar as subnotificações) sob o governo do inominável que ocupou a presidência entre 2019 e 2022, muitas delas, evitáveis.

Fomos vítimas do descaso próprio de um governo misantropo, misógino, negacionista, relativista, cuja política de falseamento da realidade foi a sua pedra de toque, estabelecendo toda uma estratégia de comunicação que visava, única e exclusivamente, disseminar informações falsas numa velocidade estonteante, sendo repetidas pelos mais diferentes meios e aparatos comunicacionais,

ganhando status de verdade, dentro de uma lógica industrial de produção, distribuição e consumo, cooptando corações e mentes.

No contexto do debate pós-moderno, a racionalidade é questionada e, com ela, a possibilidade de conhecer o movimento do real, demonstrando a distinção entre sua aparência e elementos que constituem sua essência, torna-se impossível. Tudo não passa de simples jogos de linguagem. O que existe são interpretações. Há preocupação sobre as minúcias explícitas no discurso, preocupação sobre esta ou aquela denominação, este ou aquele termo, sem, portanto, levar em consideração o fundamento teórico-ontológico que explique determinadas expressões. Será que o termo *ideologia*, usado por Tracy[2], tem a mesma conotação quando usado pelo Napoleão Bonaparte? Ou mesmo em relação a Marx e Lênin?

O termo é o mesmo, mas assume densidade distinta em função de determinações históricas. Posso falar de dialética, pensando, como Zenão de Eléia, sobre a imutabilidade e impossibilidade da perspectiva de que tudo está em movimento, ou, defender a dialética como forma de pensar a realidade a partir das suas contradições, do seu movimento e dinamismo.

As palavras, portanto, não são apenas coisas, "jogos", elas ganham materialidade, novos sentidos e significados, conforme o modo de produção e reprodução das relações sociais avançam. A palavra "fome", sobre o modo de produção em que as forças produtivas ainda não estavam plenamente desenvolvidas, em uma sociedade onde reinava a escassez, tinha uma conotação completamente distinta da palavra fome, hoje, onde as forças produtivas estão em pleno desenvolvimento.

A cultura corporal, por exemplo, para trazer um debate importante para o nosso campo, não é exclusiva da abordagem Crítico-Superadora. Mas, sob esta abordagem, o termo ganha outro sentido, outro significado. E mais. Exige não só a crítica ao real,

[2] Reflexão a partir das contribuições do prof. José Paulo Netto no Curso "O Método em Marx" ofertado para o curso de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE, disponível em: https://youtu.be/MQeAxkfJ3lg?si=VwYx5sr6CTKC9Wzn

mas, sobretudo, a superação da realidade que se critica, assumindo a tese 11 de Marx (Marx; Engels, 2004), como fundamento para suas reflexões, sobretudo, no campo pedagógico, o que vai diferenciá-la frente às outras abordagens presentes na Educação Física.

Nesse sentido, a disciplina Educação Física assume a responsabilidade de retirar os estudantes de seu estado de alienação na medida em que eles apreendem os conteúdos (jogo, esporte, dança, ginástica, entre outros), reconhecendo suas determinações históricas. Não são apenas expressão de um *movimentar-se*, é muito mais complexo. São expressões sociais da vida material e a escola capitalista, reconhecemos, é insuficiente para dar conta deste processo de emancipação da classe trabalhadora.

A escola capitalista, ao fomentar uma pedagogia da hegemonia como estratégia do capital para educar o consenso, com base no empresariamento da educação, na disseminação da Base Nacional Comum Curricular, a reforma do ensino médio, na defesa da "escola sem partido", impõe limites para o desenvolvimento do trabalho educativo emancipador. Não seria nenhum exagero afirmar que a luta de classe que se trava sobre a direção do conhecimento no interior da escola está, hoje, mais acirrada que em outras épocas, o que coloca o trabalho da Rede Lepel no olho do furacão, como imprescindível para o enfrentamento da pedagogia burguesa.

Se, como nos ensinou Chico Mendes, enfrentar o debate ecológico sem inserir questões afetas à luta de classes é pura jardinagem, o que dizer do debate pedagógico sem referências às categorias centrais do método que se desenvolve justamente para descobrir as determinações da gênese e desenvolvimento do capitalismo visando a sua destruição?

Considerar como simples "jogos de linguagem", categorias teóricas de explicação da realidade, é obliterar a possibilidade de conhecer o movimento do real.

A cultura corporal, sob a base do marxismo, é fundamental para o enfrentamento da lógica burguesa. E se este enfrentamento tem na abordagem Crítico-Superadora, um instrumento de luta, esse deve ser feito, localizando, sobretudo, as condições concretas

da escola em que ensinamos e os fundamentos da orientação teórico metodológica que organiza o trabalho educativo.

Trago aqui uma citação que se encontra no livro "*Estrutura Social e Formas de Consciência: a determinação social do método*", capítulo 8, intitulado "Método em uma época histórica de transição". Mészáros (2009, p. 190-191). vai dizer

> [...] as décadas de desenvolvimento pós-Segunda Guerra tornaram a situação incomparavelmente mais grave do que fora durante a vida de Marx. Sem dúvida, ele já havia sublinhado em 1845 que, devido aos antagonismos alienantes do modo de controle de reprodução social do capital, no desenvolvimento das forças produtivas advém uma fase em que surgem forças produtivas e meios de intercâmbio que, no marco das relações existentes, causam somente malefícios e não são mais forças de produção, mas forças de destruição.

Essa passagem aqui permite-nos pensar de maneira crítica e aprofundar o debate sobre as referências teóricas, epistemológicas, do campo da educação e da Educação Física em particular. Ela "[...] refere-se à gravidade e à urgência dos problemas que temos de enfrentar sob as presentes condições históricas da ordem antagônica do capital" (Mészáros, 2009, p. 190). E antecipando a máxima da Rosa Luxemburgo (socialismo ou barbárie), Marx; Engels (2004, p. 191) nos dizem que:

> Chegou-se a tal ponto, portanto, que os indivíduos devem apropriar-se da totalidade existente de forças produtivas, não apenas para chegar à autoatividade, mas simplesmente para assegurar a sua existência.

Essa passagem é muito importante para nós da abordagem Crítico-Superadora. Desde o tempo em que essas linhas citadas foram escritas por Marx e Engels, a humanidade se confrontou com duas guerras mundiais, sem mencionar a conflagração de muitas outras guerras menos globais, mas não menos destrutivas

(importante mencionar o genocídio contra o povo palestino na Faixa de Gaza, atualmente) e com possibilidade de extermínio da humanidade, de destruição de toda a vida sobre a terra por meio de armas de destruição em massa: nucleares, químicas e biológicas. Todas elas prontas para serem ativadas.

A gravidade e urgência dos problemas que temos que enfrentar coloca a escola, entre outros espaços de luta, como um aparelho fundamental no processo de formação humana contra-hegemônica. Na conjuntura histórica sobre a qual nós estamos vivendo, o desafio maior que nos é colocado é justamente a direção que iremos tomar: de aprofundamento da barbárie em curso ou da construção de um mundo onde possamos desenvolver as forças produtivas na direção da emancipação humana.

O pensamento do Mèszáros sintetiza os inúmeros desafios que iremos enfrentar, como sujeito e docente. O debate teórico e prático sobre a direção do conhecimento, que abrange aspectos da sua produção e socialização para que eles penetrando nas massas, ganhe força material e oriente a seleção, organização, sistematização e aprofundamento do conhecimento, vislumbrando um outro projeto histórico de sociedade.

Os grupos que compõem a Rede Lepel têm esta função, que está no Coletivo de Autores (1992) e que desafia a organização do nosso trabalho. Nós como coordenadores dos grupos de pesquisa, temos que saber o que selecionar, como organizar e como tratar o conjunto das referências que abarcam diversas interpretações do próprio marxismo.

Outro desafio é enfrentar a nossa formação, que também foi deficitária no campo teórico do materialismo histórico e dialético. E quanto mais nos aproximamos sucessivamente, através das leituras, discussões e eventos como este em que comemoramos os 30 anos do Coletivo de Autores e da sistematização da abordagem Crítico-Superadora, compreendemos a necessidade de maiores e melhores aprofundamentos nos estudos do materialismo histórico e dialético para podermos, também, avançar na teoria revolucionária.

Sem teoria revolucionária é muito difícil nós provocarmos uma transformação substantiva das estruturas do modo de produção e reprodução do capital e fazer com que o conjunto de estudantes professores e professoras identifiquem as teorias pós-modernas que se debruçam sobre as filigranas do discurso e desconsidera o potencial político do trabalho pedagógico. Precisamos ficar atentos e vigilantes para que os discursos, apesar de terem, potencial crítico, seja revelado como mais um instrumento idealista nos seus pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos.

No caso específico do LEPEL-UEFS, apesar das dificuldades que estamos enfrentando nos últimos anos, estamos trabalhando em duas frentes. Projeto de extensão, onde destacamos o **Ciclo de Palestras: fundamentos da abordagem Crítico-Superadora**; e o projeto de pesquisa, **Abordagens Pedagógicas da Educação Física brasileira: processos de escolarização em disputa**.

Com essas atividades, acreditamos poder auxiliar o desenvolvimento da formação dos professores, inicial e continuada. Na atividade de extensão, especificamente, objetivamos oportunizar a compreensão da dinâmica curricular no trato dos conteúdos da cultura corporal junto aos professores da rede pública de ensino, estudantes da graduação em Educação Física, evidenciando os elementos necessários à organização do trabalho pedagógico.

Na atividade de pesquisa procuramos identificar as características presentes nas abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira, procurando identificar elementos teóricos e práticos que se aproximam e/ou se distanciam no contexto dos seus fundamentos. Assumimos como hipótese orientadora, que a abordagem Crítico-Superadora, do conjunto das abordagens presentes no campo educacional na Educação Física, é a que se encontra mais desenvolvida no que concerne auxiliar o professor e a professora na organização do seu trabalho educativo.

Realizamos também, de forma remota, seminários e reuniões internas, visando o aprofundamento específico de elementos

importantes do debate sobre a questão do método, leitura dos clássicos, entre outros. Esse processo deságua em atividades específica de aprofundamento com a participação de especialistas nos temas que sentimos necessidade de aprofundar ainda mais. Já tivemos, inclusive, a presença da professora doutora Lígia Márcia Martins durante uma semana conosco e, posteriormente, também com a presença dela, um evento aberto para a comunidade, contando com a participação de outros professore(a)s doutore(a)s como Newton Duarte, Cláudio Félix, Cláudio Lira, Antônia Almeida, Virgínia Fontes, entre outro(a)s.

Encerramos o ano com várias atividades de estudos realizadas remotamente. Em fevereiro vamos retornar e uma das tarefas que será pautada, sem dúvida nenhuma, é a apropriação do rico debate que esse seminário dos 30 anos está nos proporcionando. Em março, nós já temos uma atividade, que a defesa da dissertação da professora Edna Carvalho, que vai tratar do impacto da BNCC na Educação Física. Esse é um outro elemento que fortalece o grupo, apesar das dificuldades, pois como eu sou também professor do programa de pós-graduação em educação, temos a oportunidade de ampliar a formação do(a) estudante, oportunizando a continuidade dos estudos e produzindo dissertações orientadas com base no materialismo histórico e dialético.

Encerro aqui essa breve exposição, trazendo uma reflexão do velho barbudo que nos diz que os que têm a oportunidade de se consagrarem aos estudos científicos deveriam ser os primeiros a pôr seus conhecimentos a serviço da humanidade.

Muito obrigado a todos vocês. Muito obrigado a Rede LEPEL.

Referências

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência:** a determinação social do método. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

Relatoria do Painel 7 – Os Grupos de Pesquisa da Rede LEPEL e o desenvolvimento da abordagem Crítico-Superadora

Irinaldo Deodato Silva

Convidados/as: Leni Hack (UNEMAT), Melina Silva Alves (UFPB), Joselene Ferreira Mota (UFPA/Belém) e Welington Araújo Silva (UEFS)

Mediação: Fernando José de Paula Cunha (UFPB)

O painel foi realizado na modalidade remota pela plataforma *On line – You Tube*, teve início sob a mediação e apresentação dos palestrantes e seus respectivos temas pelo Prof. Dr. Fernando Cunha (UFPB) que fez as devidas apresentações da Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel que deu início a sua fala dialogando sob o arcabouço teórico/metodológico que orienta toda a Rede LEPEL, bem como seus eixos de pesquisa.

A professora Celi teceu palavras sobre os fundamentos filosóficos que orientam os projetos de pesquisa do Grupo em questão, fazendo menção à articulação que essas pesquisas estabelecem com o trabalho docente da própria UFPB. Dentre as pautas discutidas na tarde, a categoria função social da escola fora discorrida enfatizando a escola como lócus privilegiado de saber, o qual serve ou a humanização ou a marginalização dos indivíduos singulares, a depender dos objetivos, valores, e lógica disseminada nesse espaço. Dito isso, a Prof. Celi faz menção a Saviani e sua célebre frase: "dominar o que o dominador domina" (Saviani, 2013) se referindo aqui aos meios e formas mais eficazes de se elevar o padrão da consciência popular da "síncrese à síntese pela mediação da análise" (Saviani, 2008), no que se entende dos conteúdos necessários a humanização dos estudantes da escola pública, laica e gratuita. O que levou a Profa. a asseverar o papel do professor

como par mais desenvolvido na relação pedagógica e, por conseguinte, a função social da escola em produzir direta e intencionalmente a humanidade do lastro histórico e cultural do legado humano que pode ser sumariamente sintetizada na tríade conteúdo-forma-destinatário.

Dessa forma, a palestrante continuou aprofundando a discussão acerca da humanização dos indivíduos a partir de uma formação omnilateral (Manacorda, 2009) o que em tese, propicia a formação de quadros de trabalhadores cujas potencialidades se aproximassem das máximas possibilidades humanas. Esta reforça e fundamenta sua fala na Economia Política de Marx como fundamento filosófico, e a elevação da classe trabalhadora da condição de classe "em si" para classe "para si", fato este que desvela aos trabalhadores do mundo a luta de classes como uma a luta política que ela é.

Nesse contexto, e fazendo menção a tese defendida pela Profa. Melina Alves (UFBA) a Profa. Celi dialoga com os fundamentos e a necessidade da *escola da transição* como condição indispensável à elevação das referências culturais da humanidade, diante da atual conjuntura e das possibilidades que esta apresenta para a classe trabalhadora.

Em vias de conclusão, a professora discorre acerca do compromisso político que a profissão docente exige sobretudo, quando este defende e se fundamenta num arcabouço teórico/filosófico cujas bases assumem uma posição política mediante uma formação humana existente e possível, assentada no real concreto, na omnilateralidade, reforçando no Nordeste do Brasil um projeto histórico superador das atuais bases contratuais do capitalismo, em especial, nas linhas de defesa contra o negacionismo.

Encerra sua fala citando Gaudêncio Frigotto sobre o direito à educação na luta dos sujeitos pela socialização do conhecimento, o que pode ser evidenciado no que defendem as teorias pedagógicas da PHC e da ACSEF.

Na sequência o Prof. Fernando apresenta o próximo palestrante da tarde, o Prof. Dr. Welington Silva (UEFS) que inicia sua apresentação tecendo críticas às ditas meta-teorias/narrativas. A guisa de exemplo, a teoria Pós-moderna mais serve a um falseamento da realidade do que para explicá-la. Nesse sentido, a fala do Prof. se direciona ao então Presidente do Brasil em 2021, Jair Messias Bolsonaro e suas formas de governar, especificamente se valendo do substrato da desinformação e do discurso da violência, especificidades essas que caracterizaram o que se convencionou chamar de bolsonarismo.

Destarte, um termo usualmente frequente nesse contexto, as *Fake News*, foi trazido a discussão pelo Prof. Welington, o que nos levou a refletir acerca da nova prática de guerra usadas pelas grandes nações imperialistas nos dias atuais, as chamadas Guerras Híbridas (Korybko, 2018). Tais tecnologias foram entendidas nessas discussões como estrutura que se vale de um aparato de ideias e ideais que no atual contexto sócio/econômico/cultural absorve parte considerável das mentalidades e mentes populares no país, e que se orienta no obscurantismo, desconsiderando bases fundamentais do pensamento onto/filosófico e ideológico que superam por incorporação bases arcaicas ou senis.

Seguindo e se articulando a discussão anterior, o Prof. assevera que o lastro teórico/filosófico pelo qual se guia a classe trabalhadora, possui riqueza que são sínteses das determinações históricas da humanidade, e que no campo da EF isso está materializado na Cultura Corporal, objeto de estudo e pesquisa da ACSEF. Como dito pelo Prof., a CC não é uma exclusividade da ACSEF. Entretanto, é sob ela que se ergue uma nova aproximação, uma nova dimensão a se observar e se aprofundar, pois fora esta abordagem que primordialmente colocou na pauta de discussão da EF, a prática social global, ou a própria prática humana, como base fundante da CC (Dias Junior, 2009). No entanto, ele diz ser uma ironia o fato da não inclusão da categoria CC no dicionário crítico da EF.

O professor nos apresenta como exemplo de retrocessos na educação as reformas existentes e, em especial, a que estava em

voga, a BNCC (2019), e como estas ditas reformas ressoam sob a luta de classes. Traz também à tona, a discussão da aniquilação da classe trabalhadora através das guerras passadas e atuais (Luxemburgo, 2007). Finalizando sua explanação o Prof. Welington apresenta algumas atividades de ensino, pesquisa e extensão existentes na UEFS. O Prof. Fernando encerra as apresentações iniciando dessa maneira as rodadas de perguntas aos palestrantes.

MESA DE ENCERRAMENTO

"30 anos da obra (1992-2022):balanço e perspectiva – as possibilidades da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física rumo a Emancipação Humana"

O significado histórico da obra 'Coletivo de Autores' para a Educação Física brasileira

Tiago Nicola Lavoura (UESC)[1]

Introdução

Este texto é a transcrição, com as devidas adaptações e ampliações, de minha intervenção na mesa de encerramento do *Seminário Nacional da Rede LEPEL "30 anos do livro Metodologia do Ensino da Educação Física" - Coletivo de Autores*, mesa esta que teve como proposta realizar um balanço e análise de perspectivas do legado da obra após trinta anos de seu lançamento.

Considerando que, durante todo o evento, foram inúmeras as contribuições de palestrantes que, a cada intervenção, procuravam destacar a relevância da obra para a Educação Física brasileira, com debates sobre projeto de escolarização e projeto histórico, a concepção de currículo ampliado, o eixo e dinâmica curricular, os princípios curriculares no trato com o conhecimento, os ciclos de escolarização de sistematização lógica do conhecimento, as relações entre conhecimento, saber escolar e o objeto de ensino, a organização do conhecimento e as possibilidades didático-metodológicas do ensino, ou ainda, a avaliação na Educação Física escolar, minha análise e exposição buscou explorar um fundamento ou categoria central que aglutinasse ou perpassasse, como um fio condutor, a totalidade destes elementos e aspectos da obra. Para todos os efeitos, me debrucei sobre a *lógica dialética*.

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-doutorado em Educação Escolar pela UNESP-Araraquara. Pós-doutorado em Psicologia e Educação pela Universidade de Aveiro. Professor Pleno da Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Profissional. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9118615791519344. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4382-0415. E-mail: nicolalavoura@gmail.com.

O objetivo da minha fala foi, portanto, tentar corresponder com a exigência da organização do evento, que encomendara uma palestra final que conseguisse expressar uma síntese de balanço e perspectivas dos trinta anos da obra. Busquei apresentar algo que pudesse explorar esta ideia central, qual seja, o significado histórico da obra para a Educação Física brasileira, a partir da análise da lógica dialética como fundamento teórico-metodológico do Coletivo de Autores.

Significado histórico do Coletivo de Autores para a Educação Física brasileira: a herança da *lógica dialética*

Na Introdução da obra os autores afirmaram que "Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal" (Coletivo de Autores, 2012, p. 19). No desenvolvimento dessa reflexão, apresentaram alguns elementos teóricos sobre a concepção de currículo escolar, vinculada a um determinado projeto político-pedagógico e destacando a função social da Educação Física na educação escolar.

Para tanto, os autores afirmaram um programa de Educação Física enquanto escolha consciente de uma dada perspectiva de ensino que "[...] responde às exigências atuais do processo de construção da qualidade pedagógica da escola pública brasileira" (Coletivo de Autores, 2012, p. 20).

Tal programa de Educação Física apresentado foi abordado "[...] como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da Educação Física, tratado a partir de uma visão de totalidade [...]", expressando "[...] uma dada organização e sistematização do conhecimento selecionado" (Coletivo de Autores, 2012, p. 20). Com efeito, referiram-se aqui a lógica dialética.

Já no capítulo 1 do livro – *A Educação Física no currículo escolar: desenvolvimento da aptidão física ou reflexão sobre a cultura corporal* – a categoria da lógica dialética foi explicitada com força e veemência.

Ao tematizarem a concepção de currículo, começaram pela crítica às conceituações tradicionais e conservadoras de currículo, cujas

> [...] explicações pedagógicas são sistematizadas a partir de uma **lógica formal**, uma pedagogia não crítica e um conhecimento técnico. Trata-se de um currículo conservador, porque a natureza da reflexão pedagógica **não explicita as relações sociais e mascara seus conflitos** (Coletivo de Autores, 2012, p. 29, grifo meu).

Aprofundando a explicitação sobre a compreensão da concepção de *currículo ampliado*, os autores defenderam que:

> Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social **desenvolvendo determinada lógica**. [...] o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual. **A amplitude e a qualidade dessa reflexão** é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. À ordenação desta amplitude e qualidade denominamos de **eixo curricular** [...]. O eixo curricular delimita **o que** a escola pretende explicar aos alunos e **até onde** a reflexão pedagógica se realiza (Coletivo de Autores, 2012, p.29, grifo meu).

O que o Coletivo de Autores estabeleceu aqui foi uma nova possibilidade de se abordar o conhecimento de que trata a Educação Física na escola, o que entendo ser um dos principais legados históricos da obra para a nossa área. Os autores romperam com a perspectiva do mero 'saber fazer' em Educação Física, superando a visão hegemônica da época – e com lastros e ranços na atualidade – do caráter lúdico-esportivo predominantemente presente em nosso campo a partir do eixo paradigmático da aptidão física.

A introdução da concepção de currículo ampliado permitiu que a Educação Física brasileira pudesse se ocupar com estudos e reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica não apenas voltados para a questão do acervo das ações corporais, dos modos de agir com o jogo, o esporte, a dança, a luta, a ginástica, dentre outros, a partir de suas técnicas, táticas, regras e preparações físicas, por exemplo. Possibilitou que o ensino de Educação Física na escola se referisse, também, ao grau de apreensão do significado histórico das atividades da cultura corporal, sua compreensão acerca de seus valores ético-políticos e seus processos de determinações sociais.

Não por acaso se afirmou a necessidade de "[...] **ampliar** a reflexão pedagógica desenvolvendo nos alunos uma **lógica dialética** [...]" (Coletivo de Autores, 2012, p. 30, grifo meu). Mais adiante, disseram que:

> O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como **eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória**. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma **outra lógica sobre a realidade: a lógica dialética**. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno (Coletivo de Autores, 2012, p. 30, grifo meu).

Continuaram assim os autores:

> Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da "realidade" e não a sua totalidade. A **visão de totalidade** do aluno se constrói à medida que ele faz uma **síntese**, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por este motivo, nesta perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma

> isolada. É o **tratamento articulado** do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico **universal** sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento. Cada matéria ou disciplina [...] seu objeto **se articula** aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo [...]. [...] uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão (Coletivo de Autores, 2012, p. 30, grifo meu).

Com efeito, universalidade, articulação, totalidade e síntese são categorias da lógica dialética incorporadas pelo Coletivo de Autores no debate sobre concepção curricular e ensino de Educação Física. São categorias filosóficas que refletem a riqueza de conteúdo da lógica dialética materialista, caracterizando sua importância em termos lógico-gnosiológicos, teórico-metodológicos e ontológicos.

Decerto, as categorias filosóficas possuem um conteúdo lógico por serem, por suposto, formas de pensamento. Não obstante, nos alerta Kopnin (1978), não se pode considerar o conteúdo das categorias apenas a partir da lógica-formal, tomando como ponto de vista a quantidade de conceitos elaborados e que, conforme este valor de grandeza, forma-se o conhecimento da realidade. Conforme o autor, "[...] isto criaria uma noção errônea do conteúdo dessas categorias" (Kopnin, 1978, p. 107):

> Por riqueza de conteúdo, deve-se entender não a quantidade de indícios, mas a profundidade da penetração na essência dos processos da natureza e da sociedade. O processo de abstração não é um esvaziamento do conteúdo do conceito, mas, ao contrário, um aprofundamento do conhecimento na essência dos fenômenos. *Sob a forma de categorias, refletem-se as leis mais gerais e importantes do movimento dos fenômenos do mundo.* O surgimento das categorias é uma prova de maturidade, de riqueza de conteúdo do pensamento

> humano, dos seus imensos êxitos na interpretação do mundo exterior (Kopnin, 1978, p. 107, grifo do autor).

Impossível não estabelecer relações desta passagem com a concepção do Coletivo de Autores sobre eixo curricular, destacando-se a necessidade da amplitude e da qualidade da reflexão do aluno sobre o objeto da Educação Física. Fica evidente a preocupação dos autores em caracterizar, a partir da lógica dialética, a natureza da reflexão pedagógica e o processo de apropriação do conhecimento no ensino da Educação Física na escola.

De acordo com Cheptulin (1982), as leis e categorias da dialética se distinguem pelo conteúdo objetivo que elas refletem, ou seja, são leis da realidade, leis do mundo objetivo, tratando, portanto, da relação do pensamento com o ser do objeto refletido e da revelação de seu conteúdo real. Voltando a Kopnin (1978, p. 82):

> [...] o pensamento nada mais é que a capacidade desenvolvida de atuar conscientemente com qualquer objeto segundo a forma própria e a medida deste, com base na imagem que com veracidade objetiva o reflete. As leis e formas do pensamento, sistematizadas pela lógica, são apenas leis e formas do mundo que o homem aprende, da natureza e sociedade, formas e leis do mundo representado e representável na consciência.

Na tradição da dialética materialista, o pensamento é um reflexo do movimento da realidade, um modo de conhecimento da realidade objetiva pelo ser humano. É a lógica dialética capaz de refletir na consciência humana a apreensão dos objetos do real não só tal qual eles aparecem na empiria fenomênica de sua manifestação imediata, mas, em todas as suas potencialidades de existência, em todas as possíveis mudanças, revelando a processualidade do caráter histórico-social das coisas, fruto da atividade humana.

Dito isso, é mister esclarecer que o Coletivo de Autores não apresenta nenhuma formulação que negue a importância e a necessidade da prática em Educação Física. Não há margem para

qualquer entendimento de um suposto caráter negacionista da prática no ensino da cultura corporal na escola. Carece de todo o fundamento a contraposição da reflexão teórica à prática na obra em questão.

O que se coloca como fundamento no Coletivo de Autores é a noção de prática como *prática social*, categoria da dialética materialista que afasta qualquer concepção imediatista e pragmatista do caráter de prática esvaziada de seu conteúdo histórico-social concreto, afastada do desenvolvimento histórico-objetivo real. Decerto, o pensamento é uma relação teórico-reflexiva do sujeito com o objeto de sua atividade no mundo, e que surge a partir da relação prática que se estabelece entre eles – sujeito e objeto.

Em primeiro lugar, é a prática que determina a interação entre sujeito e objeto, e tal interação tem um caráter material. A prática é concreta-sensorial, e não uma relação lógica, sendo que os resultados desta interação são direta ou indiretamente acessíveis no âmbito da contemplação empírica (Kopnin, 1978).

Em segundo lugar, a prática humana é uma forma de atividade especificamente do ser social, que se diferencia de todas as outras formas de atuação prática do demais seres vivos. Somente aos seres humanos está dada a possibilidade de realização de uma prática consciente, enquanto atividade consciente humana. As contribuições da categoria da atividade da psicologia histórico-cultural já estão suficientemente explicitadas em nosso meio, e as citações de autores como Vigotski, Leontiev e Davidov no Coletivo de Autores não são protocolares[2].

Por fim, em terceiro lugar, é preciso considerar a prática como a unidade real entre o sujeito e o objeto. Cabe ao pensamento refletir sobre este processo teoricamente, na forma de um reflexo ideal da realidade. Por sua vez, é a prática a real unidade do sujeito

[2] Não é demais lembrar que o Coletivo de Autores é uma obra datada e, portanto, é determinada pelas condições objetivas de seu tempo histórico de produção e publicação. Se hoje o acervo teórico da psicologia histórico-cultural nos é acessível com plausível quantidade de textos e qualidade de suas traduções, não se pode afirmar o mesmo naquele tempo. Conferir Melo (2017).

com o objeto, "[...] ativa na forma, porém concreta-sensorial por conteúdo e resultados" (Kopnin, 1978, p. 168-169).

Na *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*, Marx (2010) apresentou uma das primeiras formulações de crítica ao idealismo que, com suas abstrações do *homem efetivo*[3], na inexistência do sujeito real de carne e osso, só foi possível desenvolver a extravagância da filosofia especulativa e o atrofiamento da própria realidade. Afirmou Marx (2010, p. 152): "Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento".

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx (2004) também afirmou que o ser humano é um ser prático, e que o engendrar prático do mundo objetivo é a prova do ser humano que age no mundo e o transforma. Todavia:

> O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. [...] Eis por que sua atividade é atividade livre (Marx, 2004, p. 84).

A prática, portanto, é a base do pensamento e da reflexão, determinando-lhes o fim e atuando como critério de verdade. Tal qual afirmou Marx em sua segunda tese sobre Feuerbach[4],

> A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza citerior de seu pensamento" (Marx; Engels, 2007, p. 533, destaque do autor).

---

[3] Expressão utilizada pelo próprio Marx no referido texto.

[4] Como se sabe, as *Teses sobre Feuerbach* foram escritas por Marx em meados de 1845, e publicadas pela primeira vez por Engels em seu livro *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*, em 1888.

Mas, entretanto, a relação entre a prática e os modos de agir do ser humano na realidade objetiva com a captação ideal do pensamento que busca refletir, compreender e explicar esta atuação prática do humano no mundo não é direta e imediata. Para Kopnin (1978), a prática, por si mesma, não é a reflexão teórica e reduzi-la às máximas possibilidades do conhecimento humano é cometer um erro decisivo.

O fim do desenvolvimento da reflexão do pensamento é a obtenção da autêntica objetividade do conteúdo da realidade. Segundo este autor, na atividade intelectual do ser humano, o processo de reflexão realizado pelo pensamento se constitui como uma formação ideal que reflete o objeto da realidade. Seguindo suas colocações:

> A unidade entre o pensamento e o objeto por ele representado consiste em que, no conteúdo do pensamento, estão representadas as propriedades do objeto, embora o pensamento propriamente dito não possua, em hipótese alguma, propriedades do objeto por ele representado. [...] Entre o conteúdo do pensamento e o objeto por ele representado existe uma diferença de princípio que se chama *diferença entre o material e o ideal*. O ideal está relacionado com o material, mas não é o material; "... o ideal não é outra coisa senão o material transplantado para a cabeça do homem e nela transformado" – escreveu K. Marx (Kopnin, 1978, p. 130-131, destaque do autor).

Nesta perspectiva, o pensamento caracteriza-se como uma imagem subjetiva do mundo objetivo. Trata-se de uma imagem ideal que busca refletir o objeto da realidade com plenitude e precisão, descobrindo as propriedades do objeto, seu modo de ser, tal qual ele existe na objetividade do real independentemente do pensamento.

Então vejamos: é com o Coletivo de Autores que a Educação Física brasileira passa a reconhecer a possibilidade do ensino de conteúdos escolares que se situam para a além da perspectiva praticista, da prática pela prática, do fazer pelo fazer, irrefletida,

sem a explicitação dos motivos, das razões, das necessidades e das determinações histórico-sociais, ou seja, do porquê se faz o que se faz ou o que sempre se acostumou a fazer em Educação Física.

Penso que há um ineditismo fundamental na forma de se compreender o objeto da Educação Física com o Coletivo de Autores. A partir desta obra, inaugura-se a busca pela compreensão do caráter objetivo das atividades da cultura corporal. Com isto, o campo da Educação Física começa a questionar as formas de ser das atividades humanas que compõe o universo da cultura corporal, as possibilidades de agir do ser humano no mundo tendo-se como referência determinadas necessidades, intencionalidades, valores e motivos – lúdicos, agonísticos, estético-artísticos, e outros – que se transformam historicamente.

No Coletivo de Autores, jogo, esporte, luta, dança, ginástica, capoeira são explicitados como produções humanas historicamente determinados, sendo objetivações humanas que passam a compor a dimensão objetiva da realidade social. Para delas nos apropriarmos, temos que reproduzi-las em suas relações gerais e necessárias, reproduzindo os traços essenciais de seu sistema de objetivações. Isto não é dado ou realizado de forma imediata, sem que se tenha as mediações necessárias do conhecimento elaborado, organizado e sistematizado na forma de um saber escolar (Saviani, 2011).

Uma reflexão pedagógica com a prerrogativa de desenvolver formas de se pensar um dado objeto de ensino cuja formação da imagem subjetiva seja capaz de penetrar na processualidade do real, apanhando as determinações essenciais dos processos histórico-sociais que não se mostram na imediaticidade empírica — a não ser como forma aparente de 'fatos' naturais cotidianos —, requer uma organização e sistematização do ensino pautado na lógica dialética, que por sua vez é movida substantivamente pela lógica imanente da própria realidade.

Reproduzir intelectivamente o movimento da realidade exige uma forma lógica de ensino que rompa radicalmente com a faticidade imediata da cotidianidade, nada concedendo ao

empírico, ao imediato, à factualidade fenomênica do real que, na ausência da possibilidade de sua superação, condiciona o pensamento à fetichicização dos processos histórico-sociais, uma vez que tal reflexão não se torna capaz de dissolver essa imediaticidade.

É com o Coletivo de Autores que a Educação Física pôde de fato vislumbrar a possibilidade de uma forma de organização do ensino a partir de uma sistematização lógica do saber escolar metodologicamente articulada e ordenada com base na ampliação espiralada do conhecimento, expressando o movimento dialético de apropriação do saber com sucessivas aproximações da relação sujeito-mundo objetivo.

Para o Coletivo de Autores (2012), a concretização da concepção de currículo ampliado apresentada ocorre por meio de uma dinâmica própria de base material que se efetiva na escola, o que os autores chamaram de *dinâmica curricular*. Tal dinâmica curricular foi caracterizada constituindo-se por três elementos fundamentais: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar.

Em que pese a importância unitária da compreensão destes três polos da dinâmica curricular, e a sua indissociabilidade enquanto base material do currículo escolar, é na exposição da explicação sobre o trato com o conhecimento que a categoria da lógica dialética mais uma vez ganhou força na obra.

Segundo os autores, o trato com o conhecimento dinamiza e dá vida concreta à concepção de currículo ampliado, na medida em que orienta a seleção e organização do saber sistematizado, bem como, fundamenta a sistematização lógica e metodológica desse conhecimento. Este trato com o conhecimento é responsável pela conversão do saber sistematizado em saber escolar[5], criando as condições para sua transmissão e assimilação (Coletivo de Autores, 2012).

[5] Esta passagem da obra do Coletivo de Autores está explicitamente sustentada na concepção de saber sistematizado e saber escolar desenvolvida por Saviani (2011).

É deste fundamento da dinâmica curricular que emergem os *princípios curriculares no trato com o conhecimento*, também expostos no livro. Este legado da obra é decisivo para o campo da Educação Física, uma vez que, pela primeira vez, se falou em trato com o conhecimento e princípios curriculares com base na lógica dialética. Princípios de seleção de conteúdo e princípios lógico-metodológicos para o ensino da cultura corporal na escola ficaram estabelecidos com a necessária rigorosidade da incorporação de categorias da dialética materialista, assim apresentados: relevância social do conteúdo, contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, confronto e contraposição de saberes, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento[6].

Conforme afirmaram os autores, tais princípios são a base para a concretude do currículo ampliado à luz da lógica dialética na escola, visto que "Tal qualidade vai sendo construída através de **aproximações sucessivas** do sujeito que pensa com o objeto pensado, **mediado** pelo conhecimento. Por essa razão se afirma o entendimento de que **o conhecimento é uma representação do real no pensamento**" (Coletivo de Autores, 2012, p. 35, grifo meu). Posto isto:

> Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da **lógica formal**, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da **lógica dialética**: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados. Pode-se afirmar que uma dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de

[6] Aos que ainda não conhecem, vale muito a leitura do trabalho de Carolina Nozella Gama (Gama, 2015). A autora propôs uma atualização dos referidos princípios curriculares, tomando como base as formulações de Dermeval Saviani sobre a concepção de currículo na pedagogia histórico-crítica.

> construção intelectual do sujeito. O conhecimento é inculcado e essa inculcação leva à formação do **indivíduo isolado**. Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva da dialética favorece a formação do **sujeito histórico** à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (Coletivo de Autores, 2012, p. 35, grifo meu).

Os princípios curriculares aludidos, por sua vez, ganharam um caráter de sistematização a partir da organização curricular em *ciclos de escolarização*, que são apresentados pelo Coletivo de Autores como referência para a superação da seriação, do etapismo, da linearidade, da unilateralidade, da terminalidade e da fragmentação do currículo e dos conhecimentos. Nesta perspectiva de organização curricular, os princípios da lógica dialética foram, mais uma vez, trazidos à tona, como se evidencia a seguir[7]:

> Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (Coletivo de Autores, 2012, p. 36).

Ressalte-se que há aqui outro legado decisivo: parametriza-se a organização curricular a partir de uma processualidade formativa, sistematizando-se o conhecimento com base em sucessivas referências que tendem a ampliação e a profundidade de sua penetração na captação dos objetos de ensino, capaz de se promover

[7] A formulação pioneira dos ciclos de escolarização à luz da lógica dialética para a organização curricular e a sistematização lógica do conhecimento em Educação Física, legada pelo Coletivo de Autores, inspirou a fundamentação da didática histórico-crítica, notadamente, o fundamento didático que relaciona o problema do ensino e da didática com a apropriação, pelo aluno, do conhecimento sistematizado (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

saltos[8] de desenvolvimento e de generalização da lógica do pensar do aluno. E, conforme evidenciado por Kopnin (1978, p. 100),

> As leis da dialética materialista explicam o conhecimento como sendo um **processo** em desenvolvimento, que incorpora necessariamente **saltos**, **interrupções** [...] solução de **contradições** que surgem entre sujeito e objeto" (grifo meu).

Os ciclos de escolarização são, portanto, uma referência decisiva no processo de caracterização das diferentes possibilidades e dos distintos graus de generalização das formas de apreensão do saber escolar. Tal problemática nunca havia sido sequer ventilada nos meios acadêmicos e profissionais da área da Educação Física. Eis outro elemento essencial edificado pelo Coletivo de Autores tendo-se como referência a herança da lógica dialética para a Educação Física brasileira.

Por fim, ao apresentar o confronto das perspectivas da Educação Física na dinâmica curricular e problematizar a questão do conhecimento de que trata a Educação Física na escola, a contraposição de uma *concepção crítica de Educação Física* – denominada na obra de Crítico-Superadora – fundamentada na lógica dialética ganhou ainda mais evidência quando comparada às *concepções não-críticas de Educação Física* que, influenciadas pelo positivismo e neopositivismo, ancoradas no biologicismo e alinhadas à concepção filosófico-política liberal, tendem a reconhecer a Educação Física como mero conjunto de práticas de exercícios físicos lúdico-competitivos, com ênfase em aspectos de ordem técnica (passes, arremessos, chutes, dribles etc.), fisiológica

[8] Cheptulin (1982, p. 216) assim se refere à categoria de *salto* na lógica dialética materialista: "As mudanças quantitativas e qualitativas têm suas particularidades. As mudanças quantitativas são, habitualmente, lentas, progressivas, dissimuladas e contínuas; as mudanças qualitativas, pelo contrário, são bruscas, evidentes, constituindo uma ruptura de gradação e de continuidade. Por isso, as mudanças qualitativas são chamadas de saltos. O salto é o processo de passagem de uma coisa de um estado qualitativo a um outro que é acompanhado por uma ruptura de continuidade".

(princípios de carga e sobrecarga, intensidade e volume, dentre outros) e do treinamento competitivo (periodização, seleção, rendimento, exclusão, repetição, e outros).

Um dos problemas centrais das concepções não-críticas de Educação Física é que, em seu conjunto, o ensino dos conteúdos escolares fica reduzido e condicionado à captação empírico-fenomênica das formas de ser do objeto da Educação Física, ou seja, só se apreende o imediato, o fenomênico, o superficial, o aparente, aquilo que está aprisionado na experiência imediata da relação do sujeito com o objeto. Vide, por exemplo, o ensino do futebol, que nesta perspectiva nada mais é que um jogo, que se realiza num espaço definido, com duas equipes que se confrontam na disputa pela bola e objetivam acertar o gol da equipe adversária, sendo que, para tanto, lançam mão de determinadas técnicas, táticas e preparação física, respeitando regras delimitadas.

Conforme salienta Kopnin (1978, p. 152)

> No pensamento empírico o objeto é representado no aspecto das suas **relações e manifestações exteriores** acessíveis à **contemplação viva**. A forma lógica do empírico é constituída pelo juízo tomado **isoladamente**, que **constata** o fato ou por certo sistema de fatos que **descreve** o fenômeno. A aplicação prática do conhecimento empírico é restrita [...] [a]os **limites** do que é dado **na experiência** (destaque meu).

Já na perspectiva Crítico-Superadora do ensino da cultura corporal, o conhecimento de que trata a Educação Física na escola tem como fundamento a reflexão pedagógica sobre os diferentes modos de ser das distintas atividades da cultura corporal, que foram e são historicamente construídas e socialmente objetivadas na prática social. Há um acervo de objetivações da cultura corporal que os seres humanos têm produzido no decorrer da história, e importa às novas gerações apropriar-se desse acervo, para que possam constatar, interpretar, compreender e explicar que atividades são estas em seu *movimento de vir-a-ser*.

Valendo-se do exemplo anteriormente dado sobre o futebol, o seu conhecimento empírico-fenomênico é tão somente o ponto de partida[9] para que se apreenda que fenômeno esportivo é este que resulta da prática cultural humana, qual a sua gênese, os primórdios de seu surgimento e manifestação primeva, quais as condições sociais de seu surgimento, como se desenvolveu e se complexificou na estrutura da prática social humana, de que forma as ações corporais humanas para a sua prática foram sendo desenvolvidas e enriquecidas conforme a complexificação das capacidades humano-genéricas dos sujeitos na história, quais os significados do modo de ser do futebol na estrutura social da sociedade capitalista e suas relações de interdependência com aspectos ético-políticos, sociais, culturais, relações de trabalho e de exploração, distribuição de renda e acumulação da riqueza, relações de classe, raça e gênero, dentre tantas outras relações e determinações essenciais.

As atividades da cultura corporal são determinadas histórico e socialmente, condicionando as relações de interdependência e reciprocidade dos polos indivíduo-gênero humano e sujeito-sociedade. Quando se joga uma partida de futebol, tal ação prática não ocorre isoladamente da prática social humana. Não se pode reduzir as relações sociais deste fenômeno esportivo à ação de indivíduos isolados circunscritos na estrutura empírica do cotidiano[10]. Desta feita, "[...] se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe social [...] cabe à escola promover a apreensão da prática social. [...] os conteúdos devem ser buscados dentro dela" (Coletivo de Autores, 2012, p. 62-63).

Com efeito, a dissolução e ultrapassagem da faticidade empírico-fenomêmica ocorre, justamente, por intermédio da análise das

[9] Ressaltemos o encaminhamento metodológico dado por Marx (2011) no método da economia política: o empírico é o ponto de partida, e tão somente o ponto de partida para que o pensamento possa se apropriar do concreto, de reproduzi-lo como uma rica totalidade de determinações e relações numerosas.

[10] Sobre as relações entre o cotidiano e a prática social, conferir Heller (2008).

relações efetivas e essenciais, dos nexos internos, das determinações dinâmico-estruturais (estrutura e dinâmica) e histórico-genéticas (gênese e desenvolvimento) que o pensamento humano pode alcançar. Para tanto, a que se recorrer compulsoriamente à *abstração* do pensamento, lançar mão de um arsenal lógico categorial e conceitual fundado numa reflexão crítica que opera com sucessivos atos de generalização capazes de *reproduzir o concreto em pensamento*. Recorrendo a Kopnin (1978, p. 162):

> O *concreto* no pensamento é o *conhecimento* mais *profundo* e *substancial* dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. Abstrações isoladas levam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o *concreto* no pensamento fundamenta a conexão do *singular* com o *universal*, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários (destaques do autor).

Por fim, reafirma-se que todo o conjunto de elementos aqui abordados, e que estão desenvolvidos e expostos na obra em questão, possuem como matriz categorial fundamental a lógica dialética, tornando-a uma verdadeira chave heurística para a compreensão do significado histórico do Coletivo de Autores para a Educação Física brasileira.

Considerações finais

Não é demais afirmar que a herança da dialética herdada da obra do Coletivo de Autores se configura, nos termos aqui expostos, como uma possibilidade do ensino e da aprendizagem em Educação Física à luz da resolução metodológica indicada por Marx (2011) concernente ao *método do abstrato ao concreto*, e que, de igual forma, Saviani (2011) traduziu para o campo da Educação

como um *método pedagógico*, pressupondo a passagem do *empírico* ao *concreto,* pela mediação das *abstrações*.

Na tradição da lógica dialética materialista, o conhecimento dos objetos e fenômenos da realidade não pode ocorrer única e simplesmente por meio da experiência sensorial-empírica. A imediaticidade e singularidade desta experiência apenas capta aquilo que é acessível à contemplação viva a partir dos órgãos sensoriais. Mesmo sendo uma forma de conhecimento, denominado de conhecimento prático ou intuitivo, ele não representa as máximas possibilidades do conhecimento humano. Não à toa, Marx (2011) denominou este ponto de partida do processo do conhecimento como difuso.

De igual forma, a passagem ou transposição do conhecimento imediato empírico-sensorial para o conhecimento mais adequado e profundo dos objetos da realidade, apreendendo-se aquilo que não é acessível unicamente pela via da experiência, não se dá de maneira automática, natural ou casual. Para se chegar à concreticidade das formas de ser das coisas, conquista esta que depende do desenvolvimento da reflexão teórica e das abstrações autênticas da generalização do pensamento, é preciso que um rico e complexo campo de mediações se estabeleça na relação entre sujeito e objeto do conhecimento. O processo de escolarização reflete este longo e processual caminho do trânsito entre o desconhecido ao conhecido na educação escolar.

É exatamente aí que reside a importância decisiva do *ato de ensinar*, pressupondo, por sua vez, professores com sólida formação profissional e amplo domínio da cultura, capazes de cumprir com a função social do trabalho educativo que, tal qual asseverou Saviani (2011), tem a intencionalidade de produzir a humanidade nos indivíduos. Eis as possibilidades dadas para a Educação Física brasileira a partir das sendas abertas pelo Coletivo de Autores.

Referências

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

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

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

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOPNIN, Pavel Vasilievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B.

Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo:** contribuições da teoria da atividade. 2017. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Relato mesa de encerramento - 30 anos da obra (1992-2022): balanço e perspectiva – as possibilidades da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física rumo a Emancipação Humana

Daniele Sagrillo[1]

Convidado/a: Tiago Nicola Lavoura (UESC) e Celi Taffarel (UFBA/UFAL)

Mediação: Joelma de Oliveira Albuquerque (UFAL/Arapiraca)

A professora Joelma de Oliveira Albuquerque inicia apresentando os currículos do professor Tiago e da professora Celi Taffarel. Em seguida passa a palavra ao professor que inicia sua exposição.

1) Fala de Tiago Nicola Lavoura (UESC):

Em um primeiro momento, o professor Tiago apresenta um preâmbulo para explicar a decisão que tomou acerca do que apresentaria nesta mesa:

> [...] confesso que preparei por inúmeras vezes esta fala, tentando sintetizar alguns elementos para discussão e assistindo também as apresentações dos painéis, as falas durante o próprio evento de uma programação riquíssima, com a qualidade e a rigorosidade dos convidados que aqui estiveram, eu também repensei algumas coisas e fiz uma escolha final. Espero que essa escolha possa de alguma forma contribuir com a nossa discussão coletiva e aquilo

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Docente do Departamento de Metodologia do Ensino - Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Lattes: https://lattes.cnpq.br/8352764284122471. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1105-0826. E-mail: danielesagrillo@yahoo.com.br.

que sobretudo a organização do evento espera para esse momento. Estamos, portanto, numa mesa de encerramento que tem como título *30 anos da obra Coletivo de Autores* - livro *Metodologia do Ensino da Educação Física balanço e perspectiva*. A escolha final que fiz para este momento foi de tentar trazer para nossa discussão e para o nosso pensar coletivo um dado elemento, uma dada problemática, ou se quisermos até uma dada categoria que pudesse de certa forma expressar aquilo que poderíamos chamar de o **significado histórico do livro Coletivo de Autores para a Educação Física brasileira.** Penso que foram inúmeros os momentos ao longo deste seminário, em que os convidados buscaram ressaltar as contribuições e a relevância da obra para a Educação Física brasileira. Isso foi expresso desde a mesa de abertura do evento, passando pelo conjunto dos painéis, apresentações de trabalho, e por isso até mesmo a minha certa dificuldade em estar fazendo uma escolha final para esta intervenção (Lavoura, 2022).

O professor passa a caracterizar a escolha realizada:

A escolha que eu acabei fazendo foi de destacar aquele elemento, fundamento ou categoria que pudesse aglutinar ou perpassar, costurando como um fio condutor a totalidade, ou boa parte dos elementos, os aspectos da obra que foram ressaltados, explicitados ao longo desse seminário. Então aquele elemento ou categoria central que pudesse de certa forma aglutinar os aspectos essenciais/centrais daquilo que Coletivo de Autores nos traz enquanto o projeto de escolarização, projeto histórico, concepção de currículo ampliado, eixo/dinâmica curricular, princípios curriculares no trato com o conhecimento, os ciclos de escolarização, de sistematização lógica do conhecimento, as relações entre conhecimento e saber escolar e o objeto de ensino da Educação Física. Até mesmo, a organização do conhecimento e as suas possibilidades didático metodológicas no ensino em Educação Física ou ainda na avaliação em Educação Física escolar. Esse elemento/categoria, também, tomei como critério buscar cumprir a exigência da mesa final de retraçar, ao mesmo tempo, um balanço e uma perspectiva - o legado histórico e as tarefas que ainda estão por vir no nosso campo. Esse elemento por mim escolhido foi a

> **lógica dialética**, a dialética como fundamento teórico metodológico para o conhecimento do objeto de ensino da Educação Física e todas as necessárias consequências desta categoria, pensando se nas concepções de educação, de escola, de ser humano, de projeto societário e projeto histórico, de organização do ensino possibilidades metodológicas e didáticas, dentre outros elementos (Lavoura, 2022).

Em seguida, o professor Tiago passa então a uma análise da obra a partir do critério definido:

> Eu diria que é com o Coletivo de Autores que a Educação Física brasileira ganha uma obra que consegue sintetizar **a radical dimensão ontológica do trabalho educativo**. Isto para mim é de uma vigorosidade, de uma atualidade — nós vimos a Celi em inúmeros momentos desse seminário perguntando sobre a atualidade da obra, de seus fundamentos e suas categorias. Eu diria que essa é uma questão central Celi, visto que atravessamos uma quadra histórica, de uma ambiência generalizada daquilo que o Lukács, na esteira do Marx, sinalizou com uma decadência ideológica do pensamento social e da dinâmica cultural como um todo. Essa decadência ideológica, ela constrange vigorosamente os esforços para pensar ontologicamente a vida social. A dialética como lógica e teoria do conhecimento que se explícita na obra do Coletivo de Autores, é um instrumento vital do ponto de vista de apreensão ontológica da vida social, na particularidade daquilo que é a especificidade da nossa área, do nosso campo da Educação Física, na finalidade de apreender conscientemente uma parcela daquilo que é parte da prática social e da cultura humana em geral.

Assim, segundo Lavoura,

> Essa decadência ideológica generalizada na nossa atual quadra histórica, traz como orientações e direções intelectuais predominantes as marcas do epistemologismo, do formalismo e do empirismo da razão analítico formal, canonizada como o espaço da racionalidade, ou ainda, do cerco subjetivista do irracionalismo, pautado no intuisismo da experiência imediata. Nesse sentido, eu

> penso não ser exagero afirmar que o Coletivo de Autores e, não só o Coletivo, mas seu legado como um todo, é um instrumento de luta contra essa tendência hegemônica de destituição da dimensão ontológica do trabalho educativo em geral e na Educação Física em particular (Lavoura, 2022).

E demonstra como o Coletivo de Autores trata a lógica dialética:

> No Coletivo de Autores nós temos, na página 30, uma afirmação contundente quanto à necessidade da lógica dialética, no sentido de possibilitar a explicação da realidade social e a apreensão do conjunto dos elementos necessários para a explicação desta realidade, no âmbito do pensamento dos alunos. O Coletivo de Autores dirá que é necessário desenvolver uma outra lógica que não a lógica formal sobre a realidade e esta lógica é a lógica dialética. Isso interpela do ponto de vista da escola, do currículo e da organização do ensino da Educação Física, a necessidade de, a partir desta lógica, explicitarmos os elementos essenciais e necessários para a reflexão dos alunos, cuja ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão sobre a realidade. Como se sabe, a dialética refere-se a uma dada racionalidade que tende a refletir e ou reproduzir a legalidade imanente da processualidade do real, a partir e por meio de um sistema lógico capaz de reconstruir no plano ideativo, no plano da subjetividade, no plano da consciência humana, essa processualidade objetiva do mundo exterior (Lavoura, 2022).

Passa a explicar com mais detalhes a lógica dialética se valendo das contribuições de José Paulo Neto que

> dirá que a lógica ou a razão dialética, como ele chama em um dos seus textos é, pois, suportada estruturalmente por seu caráter de objetividade e processualismo. A objetividade da razão dialética ou da lógica dialética é determinada por sua própria estruturação, disposição e articulação que obedece ou está submetida aos princípios próprios do movimento da realidade, contidos no mundo objetivo. É claro que ela, a razão dialética, é ao mesmo tempo, uma

> racionalidade subjetiva, visto ser a reconstrução na consciência, da racionalidade objetiva do real, tendo este como princípio inerente. Todavia, ela é fundada pela atividade do sujeito no mundo e assim deve-se compreendê-la como uma unidade objetivo-subjetiva, constituída por polos distintos e contraditórios que agem de forma mútua inter-relacionada e interdependente, não há, portanto, e não pode haver fratura ontológica entre a consciência e o mundo objetivo na razão dialética (Lavoura, 2022).

Também recupera as contribuições de Marx e Engels, para explicar como se produzem as ideias na lógica dialética:

> Na ideologia alemã, Marx e Engels, são absolutamente explícitos quanto a isso, dirão esses autores: a produção das ideias, das representações da consciência, está em princípio entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real, o representar, o pensar o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece aqui como emanação direta do seu comportamento material, a consciência não pode jamais ser outra coisa que um ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tão pouco dos homens pensados imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso. Parte-se dos homens realmente ativos e a partir do seu processo de vida real. Expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Apoiado nesta compreensão, identifica no Coletivo de Autores como se dá a aproximação ao objeto da Educação Física definido na *Obra*:

> Penso que o Coletivo de Autores nos possibilitou a abertura de trilhas distintas para compreender a maneira como, a partir da lógica dialética, é preciso e necessário apreender o objeto da Educação Física, denominado pelo Coletivo de Autores, de cultura corporal. A

> apreensão deste objeto requer trazer à tona o caráter objetivo, tal qual é colocado pela lógica dialética de retraçar ontologicamente os aspectos, os objetos ou fenômenos da realidade social no plano da consciência. Portanto, o Coletivo de Autores nos traz um legado fundamental que é o de apreender o caráter objetivo daquilo que nós denominamos de atividades da cultura corporal, vejam são atividades humanas (jogo, esporte, dança, luta, ginástica, dentre outros), são expressões particulares de atividades humanas, modos de agir do ser humano no mundo que carregam necessidades, intencionalidades, valores, motivos, que se transformam historicamente, são produções humanas e ao mesmo tempo objetivações humanas que passam a compor a dimensão objetiva da realidade social, para delas nos apropriarmos (Lavoura, 2022).

Assim, explicado objeto cultura corporal enquanto atividade humana, analisa a lógica de ensino posta no Coletivo de Autores, explicitando:

> Destas atividades humanas, temos que reproduzi-las em suas relações gerais e necessárias, reproduzir os traços essenciais do seu sistema de objetivações. Isso não é dado ou realizado de forma imediata, é necessária uma lógica de ensino e de aprendizagem capaz de reproduzi-las no conjunto das suas mediações, reproduzindo o seu sistema de mediações. O Coletivo de Autores foi um dos primeiros, se não o primeiro, do nosso campo afirmar isso. E há aqui, **um segundo elemento central da lógica dialética** ou da razão dialética que, também, aparece no Coletivo de Autores — **o primeiro deles: o caráter de objetividade; o segundo que vou me referir agora — a dimensão de processualidade.** Como sabemos, a formação de uma imagem subjetiva capaz de penetrar na processualidade do real, apanhando as determinações essenciais dos processos históricos sociais que não se mostram na imediaticidade empírica, a não ser como forma aparente de fatos naturais ou cotidianos, requer uma lógica ou uma racionalidade que se caracterize como movida substantivamente pela dialética imanente da própria realidade. Reproduzir intelectivamente o movimento da realidade exige uma forma lógica de raciocinar que rompa radicalmente com a faticidade imediata da cotidianidade, nada concedendo ao empírico, ao imediato a factualidade fenomênica do

> real, que na ausência da possibilidade de sua superação, condiciona o nosso pensamento a fetichização dos processos históricos sociais, uma vez que a razão não se torna capaz de dissolver tal imediaticidade (Lavoura, 2022).

Passa a apresentar exemplos desta lógica implícita acerca do trato com o conhecimento, afirmando:

> Eu diria que são vários os momentos em que o Coletivo de Autores apresenta a maneira como, a partir da lógica dialética, é necessário o tratamento com o conhecimento — o trato com o conhecimento — a organização, a sistematização do ensino metodologicamente, didaticamente, nos possibilitando a apreensão deste objeto de ensino a cultura corporal para além daquilo que aparentemente se mostra na imediaticidade empírica do cotidiano. (Lavoura, 2022).

Menciona e analisa o que está posto no Coletivo de Autores acerca da cultura corporal:

> o homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações ideais ou conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de significações objetivas, diz ainda o *Coletivo*: segundo Leontiev, as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram as relações e essas atividades têm uma significação dada socialmente. Tratar desse significado abrange, ainda no *Coletivo*, a compreensão das relações de interdependência de jogo, esporte, ginástica e dança, entre outros temas que venham a compor um programa de Educação Física tem relações com os grandes problemas sociopolíticos atuais. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a, explicando-a a partir de seus interesses de classe social. Cabe à escola promover a apreensão da prática social, portanto os conteúdos devem ser buscados dentro dela.

Também exemplifica com outro texto, escrito pelas professoras Celi Taffarel, Micheli Escobar e Carmen Soares:

> Outro texto que eu fiz menção é um texto escrito pela Celi, pela Michele e pela Carminha, no ano de 1992, texto este intitulado: A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. É um texto que compõem uma coletânea, organizada pelo professor Wagner Wey Moreira - Educação Física e esportes perspectivas para o século XX. Eu li esse texto dele na graduação. Professor Wagner Moreira foi meu professor de didática na graduação em Educação Física, e nos disponibilizou esse texto. Nesse texto, as autoras afirmam: a nossa análise deve começar com um tema — o conhecimento que nossa disciplina deve oferecer aos alunos, o conhecimento é um dos modos de apropriação do mundo pelo homem, apropriação esta que somente se torna possível mediante atividade humana. O conhecimento deve ser entendido como a reprodução da realidade na consciência do homem, não é possível conhecer imediatamente as coisas, mas sim mediante uma determinada atividade que estabelece o acesso a uma possível compreensão. Portanto, para que o reflexo da realidade objetiva que se encontra fora da consciência dos homens possa se tornar inteligível, é necessário três grandes questões à nossa frente: em primeiro lugar - identificar qual o conhecimento que a Educação Física deve tratar dentro da escola; em segundo lugar - decidir com clareza por que esse conhecimento se apresenta como base fundamental para o aluno refletir a realidade social, apreendê-la e explicá-la; em terceiro lugar - explicitar porque o conhecimento da Educação Física deve estar presente como elemento de impulsão para o salto qualitativo cultural da nossa população. E dirão as nossas autoras: é necessária uma lógica de apreensão da realidade, essa lógica vai determinar a forma pela qual se dá na aula de Educação Física a mediatização do conhecimento e do saber referente à cultura corporal (Lavoura, 2022).

Considerando o exposto, apresenta uma crítica às pedagogias contemporâneas e seus fundamentos, demonstrando como o Coletivo de Autores apresenta elemento que se contrapõem a esta lógica.

> As determinações fundamentais da vida cotidiana, sua heterogeneidade, sua imediaticidade e sua superficialidade extensiva, sobretudo nos marcos do capitalismo contemporâneo, de certo, acaba por implicar uma forma de racionalidade em que o requisito não é o conhecimento dos processos e das relações internas da dinâmica dos fenômenos sociais, mas sim respostas funcionais as situações dadas. Instaura-se, portanto, uma relação direta entre pensamento e ação, uma conduta imediatista e espontaneísta, cujo critério de utilidade se confunde com o critério de verdade. A educação escolar hegemonicamente tomada pelas pedagogias contemporâneas, neopositivistas, neoprodutivistas e neopragmatistas, tem reforçado a formação desta racionalidade típica, do período de decadência ideológica. A racionalidade do mundo objetivo é aqui obstruída, seja pela sua completa negação, a tendência do irracionalismo, seja pela via da lógica instrumental, culminando num comportamento que o professor Nelson Carlos Coutinho caracterizou como meramente manipulador, quantificador e formalista, a tendência da razão miserável. Vejam não é por acaso termos a implementação da Base Nacional Comum Curricular neste atual contexto educacional brasileiro, com sua lógica de formação ter passado pelo ensino de competências, em todos os níveis e segmentos educacionais, desde a educação infantil até a formação de professores na graduação e pós-graduação. Expressão destas que são as reformas educacionais impostas pelas agências do grande capital e de seus vassalos governos ultraliberais (Lavoura, 2022).

Demonstra como o Coletivo de Autores articula elementos fundamentais que nos permitem, até os dias atuais, enfrentar o rebaixamento da educação:

> É com o Coletivo de Autores que a Educação Física pôde de fato vislumbrar a possibilidade de uma forma de organização do ensino a partir de uma sistematização lógica do saber escolar, metodologicamente articulada e ordenada, com base na ampliação espiralada do conhecimento, expressando um movimento dialético de sucessivas aproximações da relação do sujeito com o mundo objetivo. E isto como sabemos serviu inclusive de fundamento para formularmos alguns aspectos da didática histórico-crítica. Somente a

> razão dialética é capaz de captar a realidade tal qual ela é em si mesma, reconstruindo esse movimento no plano da consciência. Como eu disse, este não é um processo imediato — a unidade lógica histórica entre a objetividade do real e a racionalidade subjetiva — reclama uma processualidade por aproximações sucessivas. O que aparece no Coletivo de Autores sobre a lógica espiralada do processo de apropriação do conhecimento é algo que há 30 anos atrás, vocês podem imaginar 30 anos atrás, um Coletivo de Autores no campo da Educação Física fazendo afirmações contundentes como essa, e que ainda hoje se colocam como vitais para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Física e na educação escolar em geral (Lavoura, 2022).

E aprofunda as explicações acerca da processualidade dialética posta no Coletivo de Autores:

> A dissolução e ultrapassagem da faticidade empírico-fenomênica é justamente a análise das relações efetivas e essenciais dos nexos internos, das determinações dinâmico estruturais e histórico genéticas que recorrendo compulsoriamente à abstração, lança mão de um arsenal lógico categorial e conceitual, fundado numa racionalidade que opera com sucessivos atos de generalização, capazes de reproduzir o concreto em pensamento. Foi o Coletivo de Autores que nos abriu essa porta, todo o acúmulo de desenvolvimento das nossas dissertações, teses, trabalhos publicados, artigos científicos, capítulos de livros, livros, grande parte dos convidados que aqui estiveram, todos nós que tivemos as nossas publicações, as nossas possibilidades de estudo de investigação de desenvolvimento da pesquisa científica, contribuindo, explicando melhor, com mais profundidade rigorosidade, aquilo que o Coletivo de Autores anunciou há 30 anos atrás, só nos foi possível em virtude deste legado histórico (Lavoura, 2022).

E conclui sua exposição apontando algumas tarefas necessárias:

> Portanto, Celi e Joelma, foi este o caminho escolhido por mim para buscar sintetizar — balanço e ao mesmo tempo perspectivas —

> porque é evidente que o *Coletivo de Autores* não nos apresentou todas as respostas às problemáticas levantadas na obra. Isso é uma tarefa coletiva que tem sido feita e que ainda necessita avançar, como o conjunto dos convidados companheiros e camaradas que aqui estiveram, nos mais distintos painéis desse Seminário salientaram, tendo em vista a centralidade da obra e ainda as necessidades de avançar em aspectos, em temáticas, em elementos que são não só importantes como necessários para o ensino da Educação Física na escola pública hoje, no processo de formação de professores, no diálogo com as secretarias de educação, na política educacional, no debate científico com as nossas entidades e no plano político das nossas lutas mais amplas. Portanto, eu aqui encerro e espero que possamos dialogar ainda um pouco mais ouvindo a professora Celi e deixando um tempo necessário para o debate (...)" (Lavoura, 2022).

2) Fala de Celi Taffarel (UFBA/UFAL):

Inicialmente, a professora recupera o título da mesa: "30 anos da obra: Balanço e perspectiva as possibilidades da abordagem críticos superadora da Educação Física rumo a emancipação humana". Afirma que o professor Tiago Lavoura, na sua elaboração fez a crítica do conteúdo do livro, radicalizou essa crítica em termos de fundamentos, e demonstrou que esta obra trouxe uma contribuição enorme.

Ela afirma ainda que a obra é um "divisor de águas" no nosso país, que podemos falar da Educação Física antes e depois do *Coletivo de Autores*,

> pois nos abre uma vereda para falar de possibilidades, sinalizando que quer tratar das possibilidades de elaborar conhecimento científico a partir dos fundamentos da abordagem Crítico-Superadora, a partir das interfaces dessa abordagem com a teoria pedagógica histórico-crítica, com a teoria histórico-cultural, com a referência marxista que nos une e, portanto, demonstrar como neste evento concretizou-se uma possibilidade de trato com o conhecimento do campo da cultura corporal, a partir de uma Rede

> de pesquisadores e professores, estudantes em formação, levando em consideração uma pesquisa matricial, que significa ordenar problemáticas que são necessárias de serem desenvolvidas, delimitadas e respondidas em conjunto, a partir de uma dada matriz teórica (Taffarel, 2022).

Este evento, destaca a professora Celi Taffarel, possibilita demonstrar esses dois elementos que são fundamentais para o desenvolvimento da teoria de qualquer área do conhecimento, não só da Educação Física:

> demonstrar que nós temos um acúmulo teórico que nos permite dizer, a partir de um esforço coletivo, a partir de uma rede (não mais de seis pessoas), que somos capazes de apresentar elementos explicativos e propositivos para uma área do conhecimento, que não é só uma abordagem, é uma teoria que fundamenta a Educação Física. Trata-se de uma teoria que fundamenta o que é a teoria, que é a elaboração, a sistematização a nível do pensamento do real concreto. Ressalta que essa incursão não é feita da forma que a professora Lígia [Martins] criticou hoje, partindo das ideias para o real, pelo contrário, **o esforço do real concreto expresso no pensamento** (Taffarel, 2022).

A professora passa então a recuperar toda a programação do evento, destacando pontos relevantes, passando pelos temas tratados dando destaque aos avanços identificados.

> No primeiro dia, com os seis autores, inclusive em memória á Michele [Escobar], foi demonstrado que o *Coletivo de Autores* tem sementes extremamente importantes e que possibilitam o avanço da teoria. Nós vimos na sequência a demonstração de um trabalho sobre cultura corporal e contribuições da matriz africana e avançamos na elaboração pela exposição das/dos colegas Joseane, do Neilton, do Ruy, de lacunas que foram reclamadas no Coletivo de Autores, mas hoje nós respondemos, a partir da referência marxista o que significa considerar o acúmulo teórico que nos vem do continente africano (Taffarel, 2022).

Recupera, o Painel 2 que tratou do conhecimento clássico, afirmando que ficou explícito o quanto foi possível nesses 30 anos, a partir do trabalho concreto demonstrado pelas professoras Ana Rita, Cristina e Joelma, dar saltos qualitativos e implementar na rede pública, nos cursos de formação, essa concepção de trato com o conhecimento clássico. Quanto ao Painel 3, sobre a produção do conhecimento, destacou

> a importância, a relevância de nos balanços não nos atermos à uma matriz epistemológica, mas sim considerarmos elementos históricos, ontológicos que nos permitem a crítica com radicalidade e o levantamento de possibilidades (Taffarel, 2022).

Dos Painéis 4 e 5, ocorridos no segundo dia (16/12), intitulados "A formação de professores currículo e saúde" e "Políticas públicas em Educação Física, Esporte e Lazer", menciona que:

> a nossa querida Cássia, a Márcia e a Carolina mostraram como nós avançamos nas proposições a respeito da formação de professores, a respeito da concepção de currículo ampliado, a respeito da concepção de saúde nos nossos estudos. Isso tudo é fruto de teses de doutorado, quando discutimos a política pública, discutimos sim a partir de pesquisas, de pesquisas enormes que nos permitem hoje discutir, apresentar, defender por dentro da Rede, por dentro do sistema de ciência e tecnologia, por dentro do sistema de esporte no nosso país, proposições superadoras, que superem essa política de Estado, essa política de governo, que está galgada na meritocracia, galgada nas competências, galgada nos interesses do capital, que é valorizar o mais alto, mais forte, mais veloz, fazê-lo dentro dos quartéis, militarizando a escola e o esporte e negando esse conteúdo humanizante para a maioria da população (Taffarel, 2022).

Acerca do Painel 6, ressalta que este "nos mostrou o quanto a experiência didática é importantíssima para nós" e afirma que "demonstrarmos isso, e nós sinalizamos em 1992 o que é o processo de humanização dos seres humanos ao se apropriar da cultura

corporal" destacando que a professora Carolina, e os professores Vidalcir e Marcílio, apresentaram elementos sobre isso.

As mesas do dia 17/12, iniciaram com as contribuições da teoria histórico-cultural como fundamento para orientar a didática, afirmando que "foi fenomenal a contribuição da Lígia" (Taffarel, 2022). Na sequência, quanto à mesa com os professores Saviani e Newton Duarte, estes analisarem "que nós temos relações, temos interfaces", o que classificou como "importantíssimo porque nos possibilitou ver onde estão os limites, onde estão as críticas, onde temos que superar, e nós temos que fazer isso coletivamente com unidade teórico metodológica" (Taffarel, 2022). Finaliza a passagem pela programação ressaltando que

> O painel dos grupos de pesquisa foi fenomenal, porque mostrou que nós temos diferentes graus de desenvolvimento dos grupos de pesquisa, mas esses diferentes graus de desenvolvimento nos grupos de pesquisa, eles estão levando em consideração as condições objetivas colocadas e a necessidade, como falou a Carolina, da camaradagem, da solidariedade, da fraternidade, e nós não podemos largar as mãos uns dos outros. Também este Painel que nós estamos agora trabalhando traz o que o Coletivo alicerçou e traz as nossas possibilidades (Taffarel, 2022).

A professora Celi Taffarel passa para um segundo momento da sua fala, na qual recupera o significado da categoria do materialismo histórico dialético "possibilidades", para posteriormente analisar as possibilidades que o Coletivo de Autores trouxe para a formulação de uma teoria da Educação Física:

> Então, eu vou me ater a categoria possibilidade, segundo a explicação que o *Cheptulin* nos dá. O *Cheptulin* vai nos dizer que: com a passagem do fenômeno à essência o conhecimento não para, não fecha o seu movimento, mas penetra sempre mais profundamente nos objetos estudados; coloca em evidência aspectos e ligações sempre novas e passa assim da essência de primeira ordem à essência de segunda ordem, e assim até o infinito. Por este fato, torna-se

> necessário formar e utilizar novas categorias. E quais foram as novas categorias que nós apreendemos para articular uma pesquisa matricial? Foram as categorias **trabalho, a categoria formação humana, a categoria produção do conhecimento e a categoria política**; as quatro palavras-chaves: trabalho, formação, conhecimento e política. Isso está no Coletivo de Autores, e foi assim que nós pudemos constatar no programa que vieram contribuições de todo o país. (...) Portanto, meus queridos isto aqui é uma demonstração de que nós tínhamos uma possibilidade de desenvolver a teoria da Educação Física, a partir de uma dada referência, e ela se explicita 30 anos depois nesse evento.

A professora coloca questões com as quais dialoga para reafirmar a construção de uma teoria da Educação Física, de base marxista:

> Esse conhecimento tem por base uma referência de projeto histórico? Uma referência educação? Uma referência de objeto de estudo da Educação Física? Uma referência de ensino aprendizagem? Os senhores podem verificar, tanto pelo que ficou gravado, como pelo vai ser publicado posteriormente. Eu quero dizer para vocês que a possibilidade que nós tivemos no *Coletivo de Autores* de construir a teoria da Educação Física, de base marxista, a partir do Nordeste do Brasil, ela se concretiza e daí eu menciono em Pernambuco, com mais de 20 dissertações; e aqui na Bahia foram produzidas dissertações e teses, a partir de uma dada referência que o *Coletivo* nos possibilitou ampliar. A Joelma colocará no site o link onde vocês vão poder encontrar todas as referências das dissertações e teses que foram defendidas a partir de uma concepção de sociedade, de ser humano, de educação, de Educação Física que tem por base a referência marxista.

Frente a essa possibilidade, agradece a professores e professoras que foram essenciais nesse processo:

> Eu quero agradecer aos professores que contribuíram. Esse texto foi escrito pela Márcia Morschbacher, Cláudio Lira e eu. Nesse texto a

> gente colocou nas considerações iniciais os fundamentos teórico metodológicos, a defesa do marxismo, e aqui então vocês vão encontrar os argumentos que nós trouxemos para, a partir daí, orientar os que vinham estudar conosco. Todos os mais de 100 que passaram por aqui sabem porque a nossa primeira iniciativa era incentivar para se aproximar da referência marxista, é incentivar para ler os clássicos, é incentivar para ser rigoroso, incentivar para ter uma formação inicial científica, para dominar as técnicas, para dominar os meios sem o quais não se faz ciência, e aí eu quero agradecer muito, tanto ao professor Silvio Gamboa, quanto à professora Michele Escobar que me ajudaram nessa fase a fazer com que avançássemos no domínio daquilo que é essencial para produzir conhecimento científico, porque conhecimento científico não é qualquer conhecimento, é um conhecimento que exige método e o domínio do método não é ensinado nos cursos de formação.

A professora Celi Taffarel prossegue identificando e agradecendo aos que contribuíram no desenvolvimento teórico e na formação de mestres e doutores:

> Quando se trata do método na formação é o método da lógica formal e seus desdobramentos paradigmas científicos. Portanto, meus queridos, nós temos que agradecer sim ao professor Cláudio [de Lira] que me ajudou a formar muitos, a professora Elza Peixoto que também colaborou, a professora Roseane [Almeida] que também colaborou aqui conosco, a professora Cecília [Silva] que também colaborou, todos eles depois se desdobraram em seus núcleos de pesquisa, todos eles com autonomia escolheram seus caminhos (Taffarel, 2022).

Neste momento, a professora entra no terceiro momento da sua reflexão sobre o balanço dos 30 anos da *Obra*. Recupera que iniciou mostrando que o *Coletivo de Autores* trouxe possibilidades, possibilidades fenomênicas e possibilidades de essência. Explica que as possibilidades fenomênicas são aquelas que só mexem com a aparência das coisas, mas não alteram a coisa em si, a qual tem

origem histórica, tem conteúdo histórico, tem determinações históricas. E dá continuidade a esta reflexão:

> A mesa que nos antecedeu mostrou isso, as categorias são preenchidas com conteúdo histórico na atualidade. Então a possibilidade, daí eu levanto a hipótese, que nós aqui do nordeste do Brasil estamos construindo uma Rede nacional, estamos desenvolvendo a teoria da Educação Física, a partir e como categorias da prática. Porque quando você entra na escola que você observa o que acontece na escola, você vai ver lá dentro da escola o trabalho pedagógico, vai ver a lida do professor, você vai ver o trato com o conhecimento, vai ver a política pública. Daí nós nos dedicamos, estudamos, estudamos, estudamos, mas nós temos contra nós toda a força da burguesia, dos que detém os meios de produção da vida, porque eles querem continuar dominando explorando, oprimindo, porque é assim que se mantém este sistema.

E passa então a analisar a conjuntura atual na qual se insere a Educação e a Educação Física, destacando as concepções hegemônicas, identificando as forças contra as quais lutamos:

> No primeiro dia ressaltei que nós estamos sendo atacados, nós vamos ter que nos confrontar com forças que são forças destrutivas, como o Welington bem sinalizou. Welington disse: nós estamos num estágio de desenvolvimento degenerativo do capitalismo, que as forças destrutivas são maiores do que as forças produtivas — o ser humano, a natureza, o trabalho no seu sentido ontológico para manter nossa existência, tudo está sendo destruído. Mas quem é que está destruindo? Eu reconheço na Educação Física o pensamento higienista, eugenista, racista, machista que está presente. Eu reconheço a influência da militarização, a militarização do Estado, a militarização da escola, militarização do esporte, qualquer âmbito que você pegar, você vai ver lá a militarização atuando. Nós podemos ver a retomada com ênfase da meritocracia, do rendimento a qualquer preço, da competitividade; nós podemos ver o empresariamento e o repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, o assalto aos fundos públicos, o assalto ao PIB à custa da

> morte da população brasileira e, principalmente, dos povos indígenas, dos quilombolas, da população negra, da Juventude que são os mais atingidos. Nós podemos ver agora a aprovação e a atuação do CREF-CONFEF, a lei 14.386 que (...) como braço do Estado, se alia à militarização, atuando para submeter os professores de Educação Física, não em condições de desenvolver uma abordagem do ensino que esteja articulada com uma referência marxista, mas sim o código de ética neoliberal do CREF-CONFEF (Taffarel, 2022).

Recupera mais elementos da conjuntura, que se desdobram em políticas que atingem a Educação, identificando seus fundamentos teóricos:

> Nosso querido Newton falou sobre as bases teóricas das políticas curriculares, das políticas educacionais, da BNCC, da BNC formação. Nós vamos enfrentar, portanto, como o Newton Duarte disse: o relativismo, o pós-modernismo e, eu acrescento, as imposturas intelectuais. A todas essas forças, a oitava força que é a extrema direita nazifascista, que está alicerçando o processo de acumulação capitalista, cuja medula é o capital financeiro, a indústria militar bélica e o narcotráfico. Portanto, nós temos que retomar para nos fortalecer o que significou a crítica que o Perry Anderson fez a tendência ocidental do marxismo, que nega a tendência oriental marxista, que defende o processo revolucionário, que levanta a possibilidade sim, de uma revolução.

Demonstra qual a crítica ao marxismo ocidental, e o que isso significa para a Educação Física:

> O Perry Anderson vai criticar o marxismo ocidental, porque o marxismo ocidental apresenta as seguintes características: primeiro - o divórcio estrutural do marxismo com a prática política, da teoria com a práxis, quem demonstrou isso foi nosso querido Ivson na sua tese doutorado, o que significa separar premissas teóricas e programáticas; a segunda crítica - o silêncio pago com marxismo ocidental, o Neomarxismo, as áreas fundamentais para atingir a

> tradição clássica do materialismo histórico, as leis econômicas do funcionamento do capitalismo como modo de produção, análise da máquina política do estado burguês e a estratégia da luta de classe necessária para derrubá-la; o terceiro ponto crítico - o deslocamento do eixo gravitacional do marxismo europeu no sentido da filosofia de estudos da superestrutura, dos estudos numa perspectiva academicista, completamente desarticulado no processo revolucionário da classe revolucionária, que é a classe trabalhadora, que é a classe operária, que são os que não têm os meios de produção nas suas mãos, só tem a sua força de trabalho e são super explorados. Portanto, o Perry Anderson vai dizer para nós e, eu estou concluindo, dizendo: nós também temos que fazer, tem aqueles que negam completamente a referência marxista, esses não têm aproximação com a teoria crítica da Educação Física, com uma teoria de base marxista da Educação Física, eles negam, negam a luta de classe, negam a revolução, negam o projeto histórico socialista, e o Perry Anderson nos diz: nós vamos ter que ajustar as contas dessas tendências (Taffarel, 2022).

Frente ao exposto, a professora Celi Taffarel analisa o esforço dos últimos 30 anos para a construção de novos pilares para o processo de escolarização:

> Foi num esforço enorme, nesses 30 anos e tem muitas provas aqui nesse evento, provas do país inteiro, que nós construímos e essa é uma contribuição, meu querido Tiago Lavoura, enquanto uma possibilidade à medida em que nos vem à crítica dos pilares centrais do projeto de escolarização liberal, neoliberal, ultraneoliberal, baseado no aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, com base no construtivismo. Nós estamos levantando outros pilares para o projeto de escolarização, para o projeto de formação humana, da perspectiva da emancipação humana, ou seja, da superação da sociedade de classes. Quais são os pilares que nós levantamos? Não da nossa cabeça, mas como categorias da prática que nos permitem defender hoje que todo o processo de formação da classe trabalhadora tem que estar alicerçado numa consistente base teórica; tem que estar alicerçada na elevação da consciência de classe, que não se constrói fora da luta concreta da

> classe; a formação política que se expressa pelo compromisso com o coletivo e com a construção de outro modo de vida e a organização da revolução - revolucionária, que se inicia na escola sim, porque hoje é revolucionário tratar o conhecimento clássico nas aulas de Educação Física e não fazer o que essa BNCC está propondo, desenvolver competências e habilidades. Para quê? Para atender as exigências do conformismo, que o capitalismo precisa para que a classe trabalhadora continue sendo explorada, oprimida e eles mantendo os lucros (Taffarel, 2022).

A professora Celi Taffarel finaliza sua exposição recuperando, em um primeiro momento, uma reflexão acerca da verdade, e sobre as possibilidades da Educação Física no atual momento histórico:

> Eu termino de fato trazendo um pensamento que nossa Cássia nos trouxe no final da exposição, ela faz menção a uma obra, que são seis volumes — *Contos de Kolimá* — e dentro do primeiro volume, um homem que passou por campos de concentração, ele nos diz: eu vou levar o resto da minha vida para mostrar a verdade, para provar a verdade e a verdade não está na minha cabeça, ela é objetiva, concreta e real. E pelo que nós passamos na sociedade que está destruindo a natureza, destruindo os seres humanos e aí ele diz — desumana, horripilante é a verdade. Ele, no caso dos campos de concentração, e no nosso caso, a verdade nesse campo de concentração a céu aberto, onde nós estamos vendo milhões morrendo de fome, onde nós estamos vendo o genocídio do povo negro, do povo indígena. Ainda mais horripilante é a verdade sobre o homem que se revela naquelas condições extremas, com que habilidade o homem renuncia a sutil película da civilização. Isto a profa. Cássia mencionou no final da fala dela. Isto é o que está posto hoje, a civilização está sendo destruída. E qual é a possibilidade de uma teoria em construção, a partir de uma abordagem do ensino da Educação Física, que é abordagem Crítico-Superadora fazer este enfrentamento? (Taffarel, 2022).

Para uma resposta à questão, conclui, em um segundo momento da finalização da sua fala, recuperando as contribuições

de Trotsky e Lênin para deixar uma relevante reflexão e uma defesa contundente:

> Termino mesmo, mencionando Trotsky, nesse livro em que ele defende o marxismo (Em defesa do marxismo). Trotsky se valendo de uma expressão do Lênin, esse foi escrito lá no processo revolucionário no leste europeu, o Trotsky se valeu de palavras do Lênin para dizer: um erro começa sempre por ser pequeno para crescer e tornar-se maior, as divergências sempre começam por bagatelas, todo mundo sofreu alguma vez uma pequena ferida, mas se a pequena ferida tivesse infeccionado poderia ter produzido uma doença mortal. Assim Lenin falou em 23/01/1921: é impossível não cometer erros, alguns enganam-se muito frequentemente, outros menos, o dever de um revolucionário é o de não persistir nos erros, não colocar a ambição pessoal acima dos interesses de uma causa, é saber deter-se a tempo. Chegou a hora de nós, ao fazer esse balanço, não persistir nos erros. De outra maneira, diz Trotsky: um arranhão que já se transformou em úlcera, pode transformar-se em uma gangrena. Abandonar a referência marxista em algumas formulações pode ser um arranhão que leve a gangrena e a gangrena significa a morte. Significa conciliar com quem está destruindo forças produtivas (Taffarel, 2022).

E finaliza conclamando:

> Viva o livro Metodologia do ensino da Educação Física. Viva o novo Coletivo, o *Coletivo em Rede* que está construindo a teoria da Educação Física de base marxista em todo o nosso país. Muito obrigado!" (Taffarel, 2022).

3) Há a apresentação de um vídeo contendo fotos com momentos da trajetória/história da Profa. Celi Taffarel;

4) A professora Joelma coordena o momento das perguntas: Professora Érica - quais as principais tarefas imediatas para os professores e Rede LEPEL no próximo período? **Robson -** depois de tudo o que foi abordado qual a tarefa revolucionária dos

professores da Rede LEPEL que atuam no ensino superior e que atuam na educação básica?

Resposta do prof. Tiago na íntegra: eu diria que é uma tarefa que não é, não só imediata, penso que as tarefas imediatas elas não se separam, não se deslocam das tarefas mediatas e das tarefas históricas, e eu diria que é uma tarefa que envolve necessariamente uma construção coletiva, que transcende, se expande para além da rede LEPEL, dos professores que compõem essa Rede. Evidentemente, não desfazendo e desmerecendo o papel que o LEPEL tem na área da Educação Física, no campo educacional, na comunidade científica como um todo, mas penso que se trata de uma articulação que exige a participação coletiva de inúmeros sujeitos, inúmeros coletivos, inúmeros instrumentos de atuação intervenção político pedagógica. Mas eu destacaria três aspectos: a necessidade central de cada vez mais mantermos a atualidade, a renovação, e o enriquecimento das nossas formulações teóricas, com a finalidade de interpretação e explicação da realidade para poder nela intervir e, portanto, a necessidade da atualização, renovação e enriquecimento do nosso próprio trabalho. É como o Zé Paulo Neto diz - do nosso próprio arsenal heurístico, do ponto de vista das nossas formulações teóricas, das nossas análises teóricas de apreensão da realidade e, nesse sentido, a contribuição da tradição marxista, no campo educacional da pedagogia histórico-crítica, e no campo da Educação Física, na área da Educação Física, é do Coletivo de Autores, se colocam como algo fundamental e necessário para nós, para as novas gerações, para a formação de futuros professores, para os professores que atuam, que estão atuando na contemporaneidade do nosso tempo presente, diria que essa é uma questão central; a segunda delas é também a necessidade de continuidade da construção de um fazer pedagógico, de uma prática pedagógica coerentemente, rigorosamente alicerçada nesse arsenal heurístico de atualização, renovação e enriquecimento das nossas análises teóricas do real e no interior dele, da escola da formação humana, dos processos de

ensino aprendizagem, dos objetos de ensino e de seus conteúdos, os processos avaliativos, tendo em vista a necessidade premente da formação humana articulada ao projeto de escolarização e ao projeto histórico tão defendido no Coletivo de Autores. Por fim, um terceiro elemento, eu diria que é a necessidade da expressa renúncia e luta por superação do mundo burguês, da luta contra o capital que evidentemente se articula com as duas problemáticas, duas questões anteriormente colocadas, mas a necessidade vital da nossa luta, e aí nos valendo de todos os instrumentos de intervenção política que nós formos capazes de colocar em movimento, na perspectiva da superação do capitalismo. Eu responderia essas duas questões com esses elementos.

Resposta na íntegra da Profa. Celi: eu quero responder à pergunta dos dois, me reportando a uma formulação do professor Dermeval Saviani quando ele discute políticas públicas e quando ele reconhece a investida avassaladora contra os direitos dos professores e professoras e essa investida para destruir a política pública, destruir a escola pública e aí ele disse só nos resta a resistência. No final da tese de doutorado da profa. Clara [Oliveira] a gente discutiu isso também. O que é afinal de contas resistência? E eu quando terminei a fala com Saviani, eu disse reconheça em nós um foco de resistência. Mas não faz resistência quem não estuda, não faz resistência quem não critica, não faz resistência quem não enfrenta, não faz resistência quem não mobiliza, não faz resistência quem não organiza, não faz resistência quem não proponha algo superador. Então isso vem também do Coletivo de Autores, e isto vem das formulações de Saviani, e isso vem da luta da classe trabalhadora e é imprescindível viu para a classe trabalhadora dominar o conhecimento, se apropriar do conhecimento da burguesia e aí para combater a burguesia.

30
ANOS
EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA

Este livro resulta do evento de comemoração dos 30 anos da obra "Metodologia do Ensino da Educação Física", realizado em dezembro de 2022 na Universidade Federal da Bahia. Após três décadas, a obra demonstra seu vigor teórico evidenciando que ainda tem muito a nos dizer e ensinar em tempos de avanço da barbárie.

Celi Nelza Zülke Taffarel

fapesb
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

GOVERNO DO ESTADO BAHIA
SECRETARIA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

1992 2022
abordagem crítico superadora · 30 anos

CAPES

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

LEPEL

ÔMEGA
DELTA
GAMA
BETA
ALFA

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2203-5