



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MATHEUS BERNARDO SILVA**

**O OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**CAMPINAS  
2018**

MATHEUS BERNARDO SILVA

**O OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientador: Dr. Dermeval Saviani

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO MATHEUS BERNARDO SILVA, E ORIENTADA PELO PROF. DR. DERMEVAL SAVIANI

**CAMPINAS  
2018**

**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Si38o Silva, Matheus Bernardo, 1989-  
O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. / Matheus Bernardo Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Dermeval Saviani.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Epistemologia. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Educação escolar. 4. Educação física escolar. I. Saviani, Dermeval, 1944--. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

### **Informações para Biblioteca Digital**

**Título em outro idioma:** The object of knowledge of school physical education in the perspective of historical-critical pedagogy

**Palavras-chave em inglês:**

Epistemology

Historical-critical pedagogy

Schooling

Physical school education

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Dermeval Saviani [Orientador]

Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

Regis Henrique dos Reis Silva

Meire Cristina dos Santos Dangió

Maria Aparecida Mello

**Data de defesa:** 26-07-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**O OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**Autor: Matheus Bernardo Silva**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. Dermeval Saviani (Orientador)

Prof. Dr. Silvio Ancizar Sanchez Gamboa

Prof. Dr. Regis Henrique dos Reis Silva

Profa. Dra. Meire Cristina dos Santos Dangió

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

**2018**

Para minha **Mãe**,  
**Marli Peres Bernardo** (*in memoriam*):

Jamais procurei imaginar  
o que seria do sol sem o teu calor,  
da lua sem teu brilho,  
do mundo sem você...

Hoje aqui estou eu,  
procurando viver  
a partir de um passado repleto de amor  
que jamais se tornará presente...

Saudades Eternas!

## AGRADECIMENTOS

Refletir e traçar uma maneira que contemple, em palavras, as pessoas que contribuíram, de alguma maneira, para a construção deste trabalho não é tarefa fácil. Isto porque, sem dúvida alguma, a realização do presente trabalho, em especial a partir dos dois últimos anos, se deu de forma extremamente difícil e, acima de tudo, por meio de muita batalha e superação. Após uma grande perda, tudo se tornou sem sentido, sem motivo. Sendo que as poucas pessoas que aqui menciono, de uma forma ou de outra, foram fundamentais para mostrar o sentido da vida e, por consequência, a grande relevância que era eu conseguir desenvolver este trabalho.

Portanto, em primeiro lugar, agradeço a minha mãe, **Marli Peres Bernardo** (*in memoriam*), pois foi graças a você que pude perceber a importância do estudo. Você, uma trabalhadora com apenas o ensino fundamental incompleto, sempre me motivou e possibilitou de inúmeras maneiras que eu pudesse chegar até esse momento. Mãe: suas atitudes, seu encorajamento, sua felicidade, sua motivação... sua vida foi o que possibilitou eu alcançar este sonho... que era nosso!

Agradeço ao meu pai, **José Luiz Silva** (*in memoriam*), pois, mesmo com a sua repentina partida da minha vida, me deixou profundos ensinamentos. Pai... levo sua carta para sempre comigo!

Semeio e admiro o irrestrito apoio, mesmo que muitas vezes de maneira silenciosa, de minha companheira, **Joice Frasson**, principalmente, nestes últimos anos.

Sustento grande gratidão aos meus familiares, em especial, ao meu avô (**Antônio**), às minhas tias (**Fátima** e **Nete**), ao meu tio (**Edilson**) e aos meus primos (**Lucas** e **Mariana**). Muito obrigado!

Ressalto a importância da minha “menina” **Hanna** que, mesmo sem saber, faz um bem enorme para a minha vida.

Agradeço meu orientador, professor **Dermeval Saviani**, a quem tenho imensurável admiração. Muito obrigado por estar presente em todos os momentos da minha pesquisa e por ter sido sensível com todas as questões com que me deparei no decorrer do processo de construção desta tese de doutoramento.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, Professores **Silvio Ancizar Sanchez Gamboa**, **Régis Henrique dos Reis Silva**, Professoras **Lígia Márcia Martins**, **Ana Carolina Galvão Marsiglia** que participaram, todos, como titulares; e da banca de defesa, Professores **Silvio Ancizar Sanchez Gamboa**, **Régis Henrique dos Reis Silva**, **Maria Aparecida Mello**, **Meire Cristina dos Santos Dangió** (titulares), Professoras **Carmen Lúcia Soares**, **Heloísa Helena**

**Baldy dos Reis, Ana Carolina Galvão Marsiglia** (suplentes), pela prontidão e pelas relevantes contribuições para o presente estudo.

Aos colegas da Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em especial ao amigo **Tiago Roberto Tenroller Manggini**.

Aos professores que compõem a Linha de Pesquisa “Filosofia e História da Educação”, mais precisamente, membros do Grupo de Estudos e Pesquisa HISTEDBR, no qual tive o prazer de ser aluno nas suas disciplinas: Professor **José Claudinei Lombardi (Zezo)**, Professora **Mara Regina Martins Jacomeli**.

Ao Professor **Lalo Watanabe Minto** pelas várias conversas nos corredores, na lanchonete da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e nos encontros das Atividades Programadas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Às **secretárias** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas pela incessante dedicação e apoio a nós estudantes.

Enfim, aos meus **amigos** “*de desde sempre*”.

Minha eterna gratidão e carinho por todos!

O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, [...] são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana (por isso ela é precisamente tão múltipla quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas), eficiência humana e sofrimento humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma auto fruição do ser humano.

Karl Marx

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobre tudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Antonio Gramsci

Que outra maneira nós teríamos de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo com que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do “clássico”, lhes permitir vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana no tempo?

Dermeval Saviani

## RESUMO

A presente tese de doutoramento tem como objetivo compreender o possível objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfica, cujo problema está assim estabelecido: quais categorias analíticas, fundamentadas a partir da pedagogia histórico-crítica, podem contribuir para a identificação e compreensão do objeto de conhecimento da educação física escolar? Tomamos como hipótese que a educação física, no campo escolar, deve estar fundamentada por uma teoria pedagógica, mais especificamente pela pedagogia histórico-crítica, uma vez que tal teoria, por se tratar de uma ciência da educação autônoma e unificada, possui fundamentos suficientes para consolidar a educação física como campo específico da educação e, por consequência, para identificar e analisar o seu objeto de conhecimento. Com efeito, foi possível comprovar a hipótese do presente trabalho, salientando que o desenvolvimento da corporalidade humana, como o possível objeto de conhecimento da educação física escolar, deve ser compreendido a partir das categorias desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento, enfatizando, assim, a atividade teórico-prática do indivíduo. É, então, pela relação contraditória entre tais categorias que se legitima a especificidade dessa área do conhecimento. Concluímos, destarte, que o desenvolvimento da corporalidade humana, como objeto de conhecimento da educação física escolar, se dá a partir de uma atividade educacional sistematizada, cujo enfoque cabal é a relação contraditória entre as categorias desenvolvimento pleno e contenção do movimento.

**Palavras-chave:** Epistemologia; Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Escolar; Educação Física Escolar.

## ABSTRACT

The present thesis aims to understand the possible object of knowledge of school physical education from the perspective of historical-critical pedagogy. It is a theoretical-bibliographic research, whose problem is thus established: which analytical categories, based on historical-critical pedagogy, can contribute to the identification and understanding of the object of knowledge of physical education in school? We hypothesize that physical education in the school field must be based on a pedagogical theory, more specifically on historical-critical pedagogy, since this theory, because it is a science of autonomous and unified education, has sufficient foundations for consolidate physical education as a specific field of education and, consequently, to identify and analyze its object of knowledge. In fact, it was possible to prove the hypothesis of the present study, emphasizing that the development of human corporality, as the possible object of knowledge of school physical education, must be understood from the categories full development of movement and restraint of movement, thus emphasizing, the theoretical-practical activity of the individual. It is, then, by the contradictory relation between such categories that the specificity of this area of knowledge is legitimized. We conclude, therefore, that the development of human corporality, as an object of knowledge of school physical education, takes place from a systematized educational activity, whose full focus is the contradictory relation between the categories full development and containment of the movement.

**Keywords:** Epistemology; Historical-Critical Pedagogy; Schooling; Physical School Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CE</b>	Ciências do Esporte
<b>CIPAs</b>	Comissões Internas de Prevenção de Acidentes
<b>EF</b>	Educação Física
<b>EPT</b>	Esporte para Todos
<b>HISTEDBR</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil
<b>LEPEL</b>	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade Federal da Bahia
<b>PPST</b>	Programas de Promoção da Saúde no Trabalho
<b>PUC-SP</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I – DUBIEDADES E POSSIBILIDADES SOBRE A LEGITIMIDADE DO OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR .....</b>	<b>27</b>
1.1 A LEGITIMIDADE DO OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR POR MEIO DOS CIRCUITOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS E DAS CIÊNCIAS HUMANAS.....	28
1.1.1 O objeto de conhecimento da educação física escolar a partir do circuito das ciências naturais .....	30
1.1.2 O objeto de conhecimento da educação física escolar a partir do circuito das ciências humanas .....	43
1.2 A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DO TRATO DADO AO OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA FUNDAMENTADO PELOS CIRCUITOS DAS CIÊNCIAS NATURAIS E DAS CIÊNCIAS HUMANAS.....	55
1.2.1 A pedagogia enquanto ciência da educação autônoma e unificada .....	57
1.2.2 O objeto de conhecimento da educação física escolar na esteira da ciência da educação.....	61
<b>CAPÍTULO II – PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>70</b>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: DA GÊNESE AO DESENVOLVIMENTO ATUAL.....	71
2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: A RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE HISTÓRIA E FILOSOFIA.....	81
2.3 CONCEPÇÃO DE MUNDO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: POR UMA LEITURA CRÍTICA DA REALIDADE CONCRETA .....	97
2.4 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA .....	117
<b>CAPÍTULO III – O DESENVOLVIMENTO PLENO DO MOVIMENTO E A CONTENÇÃO DO MOVIMENTO COMO EIXOS NORTEADORES PARA A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....</b>	<b>130</b>
3.1 A ESTRUTURA DO SER HUMANO COMO PRESSUPOSTO PARA A IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	132
3.2 O IMPACTO DA ATUAL CONDIÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DA CORPORALIDADE HUMANA .....	144

3.3 REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CORPORALIDADE DO SER HUMANO A PARTIR DA ÓTICA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>181</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>188</b>

## INTRODUÇÃO

A presente tese de doutoramento tem como objetivo compreender o possível objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Os delineamentos da pesquisa se deram no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mais especificamente no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR), vinculado à Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação.

Ressalta-se que a pertinência da presente pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR decorre da identificação com os objetivos do próprio grupo, o qual procura, de um lado, abranger uma diversidade de acadêmicos-pesquisadores e, de outro, firmar uma perspectiva de investigação que transcenda a lógica tradicional das análises das disciplinas acadêmicas no campo da história da educação. No caso em pauta, busca-se compreender o objeto de conhecimento da educação física escolar sob a ótica da pedagogia histórico-crítica. Sendo assim, definiu-se como exigência metodológica de pesquisa a inclusão de estudos que abordassem a educação como um fenômeno social que se desenvolve no decorrer do tempo sob dadas condições histórico-sociais.

O Grupo de Estudos e Pesquisa HISTEDBR adota uma perspectiva ontológica e epistemológica onde o termo “sociedade” aparece como mediador entre *história* e *educação*. Pois, sugere “[...] que a história da educação seria entendida em termos concretos, isto é, como uma via para se compreender a inserção da educação no processo global de produção da existência humana, enquanto prática social determinada materialmente” (SAVIANI, 2005, p. 15).

Tal perspectiva se apoia no campo teórico-prático do materialismo histórico, ou seja, da concepção dialética da história tal como iniciada por Marx e Engels e, após os fundadores, por vários outros estudiosos. Acrescente-se, aqui, a ressalva do próprio Saviani<sup>1</sup> (2011, p. 15), de que se adere a essa linha

---

<sup>1</sup> Fundador do Grupo de Estudos e Pesquisa HISTEDBR.

conceitual “[...] sem desconhecer a possibilidade de eventuais contribuições de outras formas de investigação histórico-educativa”.

Seguramente, a educação física, como um componente do currículo formativo da escola, é um elemento construído historicamente e desenvolvido socialmente e, portanto, qualquer investigação sobre esse objeto obriga partir da relação entre história e educação, tendo a sociedade como mediadora, para compreender sua natureza e especificidade. Eis aí a relevância de tomarmos a história enquanto ciência unitária, mais precisamente, na versão marxiana, como pretendemos explicitar ao longo desta tese de doutoramento.

Foi, portanto, à luz da perspectiva marxista, tal como proposta, no campo da história da educação, pela pedagogia histórico-crítica, que abordamos nosso objeto de pesquisa, qual seja a questão específica da educação física escolar.

Como sabemos, o surgimento da pedagogia histórico-crítica se deu no interior da conjuntura social (econômica, política, cultural e pedagógica) predominante no final da década de 1970, quando se acentuou o processo de crítica à política educacional e à pedagogia oficial do regime militar por parte das teorias “crítico-reprodutivistas”. Tais teorias assumem uma postura crítica, pois apontam que não é possível compreender a educação, nas suas especificidades, de maneira autônoma em relação ao contexto histórico-social. Porém, chegam à conclusão de que a função da educação é, eminentemente, reproduzir a sociedade na qual ela está inserida. Justamente pelo seu caráter reprodutivista, advoga-se que a escola não teria possibilidade de deixar de ser o que ela é, ou seja, um instrumento a serviço da manutenção da sociedade atual.

Num caráter crítico, porém não reprodutivista, Saviani (2008b; 2012a; 2013e) teve como intuito superar os limites das teorias acima mencionadas, em proveito de atuar numa prática educativa de caráter transformador. Para tanto, o autor toma como embasamento a concepção dialética, mais precisamente na versão do materialismo histórico. E no tocante ao desenvolvimento dessa teoria, Saviani<sup>2</sup> estabelece aproximações, quanto à base psicológica do ser humano, com a Escola de Vigotski.

A educação, com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, é compreendida como uma ação específica dos seres humanos. Num primeiro momento, o ser humano, de forma contraditória, nega a natureza transformando-

---

<sup>2</sup> Conferir Saviani (2015b).

a de maneira consciente, intencional e criativa, em seu proveito. Ao negar a natureza tal como ela é, o ser humano está adaptando-a a si, ou seja, está transformando-a e, por conseguinte, transformando a si mesmo. Essa atividade especificamente humana corresponde ao trabalho que é, por sua vez, uma ação adequada a determinadas finalidades.

Com isso, ao tratar os conteúdos escolares do objeto de conhecimento de um determinado componente curricular, cabe ao professor ter como objetivo, dadas as suas condições concretas, contribuir “[...] para a democratização da sociedade brasileira tendo em vista o atendimento dos interesses da população e a transformação estrutural da sociedade”. Para tanto, essa contribuição se dá “[...] na instrumentalização de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., que o professor deve assegurar aos alunos” (SAVIANI, 2016d, p. 07).

A educação deve sempre estar em consonância com a promoção do ser humano, ou seja, ela deve possibilitar que o indivíduo, ao se apropriar do conhecimento historicamente sistematizado, possa se apropriar do gênero humano na sua totalidade. A escola, nessa acepção, assume uma função ímpar no atendimento da referida necessidade. O professor, assim sendo, deve determinar o objetivo da sua prática pedagógica, o qual implica na definição de prioridades, na decisão daquilo que é ou não válido (cf. SAVIANI, 2013b).

Para a pedagogia histórico-crítica o processo de transmissão-assimilação do conhecimento historicamente sistematizado (conhecimento científico) é a essência da educação escolar, bem como é a essência da organização do currículo escolar. O processo de transmissão-assimilação é o fim que deve ser atingido. Saviani (2013e, p. 17) adverte que “É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”. O currículo é tomado como a “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

O trato dos conteúdos escolares, no âmbito da organização das disciplinas que compõem o currículo formativo da escola, pautada nos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, parte do inverso das recorrentes formulações dos currículos escolares que preconizam a fragmentação do conhecimento em disciplinas de uma maneira estanque e

isolada. Contudo, essa pedagogia não desconsidera a necessidade da socialização do saber sistematizado específico de cada disciplina escolar. Trata-se do momento analítico, isto é, trata-se, no contexto da teoria pedagógica histórico-crítica, do movimento síncrese-análise-síntese, onde “[...] as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam” (SAVIANI, 2013e, p. 124). Pois, as disciplinas curriculares possuem sim suas especificidades, mas se relacionam a todo momento.

O que está em relevo não são, apenas, os limites da história, da educação física, da gramática e de todas as demais áreas que compõem o currículo escolar, mas o que está implícito nas regulamentações que regem as disciplinas no próprio currículo escolar. Eis, então, a necessidade de superar os limites das concepções que não compreendem o ser humano enquanto um agente social, ator e autor da realidade concreta. Devemos, portanto, compreender as especificidades das disciplinas escolares e saber a forma de tratá-las no interior do currículo formativo da escola. Cabe destacar que esse esforço, a partir da pedagogia histórico-crítica, vem sendo realizado, de forma coletiva, em diversas esferas que compõem a escola, como por exemplo na própria educação física, entre outras disciplinas e temáticas pedagógicas.<sup>3</sup>

Neste tocante, ressaltamos que a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980 se estabelece um período fundamental não só para a educação, como para a educação física escolar no que se refere à crítica dos postulados pedagógicos da educação brasileira. Inicia-se aí, no âmbito da educação física, uma crítica sistemática aos paradigmas da aptidão física e do esporte, hegemônicos nessa área do conhecimento, perspectivando um avanço progressista no seu campo de atuação.

Destaca-se, a partir desse período, um determinado predomínio da teoria marxista nas reflexões e produções sobre a educação física escolar em território brasileiro. A entrada dessa teoria, conforme salientam Bracht et al. (2011; 2012), deu-se por meio de autores que incorporaram, diretamente, categorias marxistas

---

<sup>3</sup> Conferir, entre outros estudos, as seguintes produções: Gama (2015); Gama e Santos Júnior (2015), Marsiglia (2011; 2016); Saviani (2011a; 2012d).

aplicadas à educação física escolar, bem como por meio da pedagogia histórico-crítica.

Entretanto, no decorrer do tempo, as teorizações sobre a educação física no campo escolar tomaram distintas direções e proposições epistemológicas, aderindo, portanto, a diferentes concepções de mundo e, por consequência, de educação.<sup>4</sup> Porém, o presente trabalho, buscou permanecer e realizar um esforço de contribuir para o debate sobre a natureza e, principalmente, a especificidade da educação escolar a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Em outras palavras: nossa pesquisa partiu do pressuposto da pedagogia histórico-crítica como principal fundamento para se compreender a especificidade epistemológica da educação física escolar.

Destarte, o **problema de pesquisa** está sintetizado na seguinte indagação (pergunta-síntese): quais categorias analíticas, fundamentadas a partir da pedagogia histórico-crítica, podem contribuir para a identificação e compreensão do objeto de conhecimento da educação física escolar?

Para tanto, formulamos a seguinte **hipótese** de pesquisa: a educação física escolar, deve estar fundamentada por uma teoria pedagógica, mais especificamente pela pedagogia histórico-crítica, uma vez que esta teoria pedagógica, por se tratar de uma ciência autônoma e unificada, possui fundamentos suficientes para consolidar a educação física como campo específico da educação e, por consequência, para identificar o seu objeto de conhecimento.

Com efeito, o **objetivo geral**, da presente tese de doutoramento, foi assim formulado: analisar o objeto de conhecimento da educação física escolar, tomando como base os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica.

E, por consequência, os **objetivos específicos** se situam da seguinte maneira:

- a. Evidenciar a educação física, no âmbito escolar, a partir do circuito da educação, onde a prática pedagógica seja o ponto de início e de chegada do processo educativo;

---

<sup>4</sup> Conferir Damasceno (2017).

- b. Ressaltar as ciências naturais e as ciências humanas como instrumentos (meios) para o processo educativo sobre as questões de natureza específica (do seu objeto de conhecimento) da educação física como componente curricular da escola;
- c. Compreender o objeto de conhecimento da educação física escolar a partir de uma análise radical sobre as especificidades do modo de produção capitalista, em especial, sobre as caracterizações da divisão do trabalho;
- d. Apresentar uma possibilidade de analisar o objeto de conhecimento da educação física escolar, isto é, o desenvolvimento da corporalidade humana, por meio da relação contraditória entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento.

A justificativa desta pesquisa se apoia, de um lado, na ainda precária legitimação epistemológica da educação física escolar, principalmente se se busca considerá-la numa perspectiva transformadora; por outro lado, nas ricas possibilidades que nos oferecem, para essa sistematização, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a qual possui os elementos suficientes para identificar o objeto de conhecimento da educação física escolar. Partimos, pois, do princípio de que ao tratar uma área do conhecimento na esfera escolar há a necessidade de se estar fundamentado por uma teoria pedagógica coerente com o tempo histórico e em uma perspectiva transformadora.

No entanto, no que tange às teorizações que orientam a educação física escolar predomina o entendimento de que ela é apenas um objeto no processo educativo cujo ponto de partida e de chegada estão ancorados em outras ciências. Sob tal via, a educação física escolar é definida como mais um fato oriundo das ciências naturais (física, fisiologia, biomecânica, etc.) ou das ciências humanas (sociologia, psicologia, filosofia, etc.), por exemplo. Nesse caso, “O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica etc.) referida” (SAVIANI, 2012a, p. 121).

Na pedagogia histórico-crítica encontramos elementos suficientes para compreender a educação física com base numa ciência da educação autônoma e unificada, pois, “[...] se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não-

material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem”. Com efeito, “[...] considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, aquilo que Dilthey denominou ‘ciências do espírito’, por oposição às ‘ciências da natureza’”. Ao contrário desse posicionamento, recorreremos à concepção de educação da pedagogia histórico-crítica: “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”. A pedagogia, destarte, é compreendida como uma ciência da e para a prática educativa. (SAVIANI, 2012a, p. 122; SAVIANI, 2013e, pp. 12-13).

Nesse sentido, por meio dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica é possível identificar e compreender o objeto de conhecimento da educação física escolar situando-o no circuito da educação, com incidência no processo da promoção humana. Assim, em nossa compreensão, é possível superar o movimento epistemológico existente na área que, conforme Sánchez Gamboa e Chaves-Gamboa (2014), imbrica, primeiro, num processo de flutuação da educação física escolar entre distintas ciências; e, segundo, na constante rivalidade entre as ciências naturais e as ciências humanas.

Com efeito, para conseguirmos responder à principal pergunta constitutiva do problema de pesquisa foi elaborado e efetivado um plano de trabalho envolvendo quatro etapas: 1) retomada das fontes principais que constituem o arcabouço teórico que fundamenta a pedagogia histórico-crítica, visando assegurar uma compreensão sistematizada da concepção de fundo, orientadora da pesquisa; 2) análise, a partir do referencial teórico, das influências das ciências naturais e humanas na proposição de determinado objeto de conhecimento da educação física escolar; 3) e, com base na sistematização da fonte principal e na análise dos dados teóricos supraditos, procuramos apresentar uma possível reflexão sobre o objeto de conhecimento da educação física escolar visando superar as flutuações epistemológicas com as quais essa área do conhecimento convive historicamente.

Nesse sentido, quanto ao método da pesquisa, destacamos o referencial teórico-metodológico e o aspecto técnico-metodológico. No primeiro caso, o referencial orientador da pesquisa define-se pelo fundamento da pedagogia histórico-crítica. Tomamos como base o materialismo histórico-dialético (por ser o principal aparato teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica), cujo objetivo foi compreender o objeto de estudo e os fenômenos que o implicam por meio da contradição e das condições sociometabólicas que ocorrem no atual modo de produção e, por consequência, interferem no objeto de análise, o que implica confrontar esse objeto com os determinantes histórico-sociais sob a égide de uma vigilância crítica, ou seja, compreendendo o objeto no interior das transformações históricas da sociedade.

Já no segundo caso, tratou-se de estabelecer os procedimentos que foram adotados na análise do objeto da pesquisa. Como se trata de uma pesquisa teórico-bibliográfica seguimos, com base em Severino (2015; 2016), as diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos filosófico-científicos envolvendo a análise textual, a análise temática, a análise interpretativa, a problematização e a síntese pessoal.

Ainda no aspecto técnico-metodológico, utilizamos a técnica de pesquisa denominada triangulação (articulação entre várias fontes). Tal técnica pode ocorrer de distintas formas, tais como: triangulação do investigador, triangulação de dados, triangulação teórica, triangulação metodológica (cf. DUARTE, 2009). Na especificidade da presente pesquisa, tomamos a triangulação metodológica como técnica que utiliza três fontes diferentes para poder responder à pergunta de pesquisa, sendo elas: *a)* determinadas obras de Saviani, como principal fonte sobre os fundamentos da pedagogia histórico-crítica; *b)* estudos vinculados à pedagogia histórico-crítica sobre a temática educação escolar, como fonte do campo de intérpretes; *c)* produções específicas sobre a área da educação física escolar, mais precisamente sobre as influências das diversas ciências para a legitimação epistemológica do objeto de conhecimento da educação física escolar.

As obras de Saviani foram utilizadas para estabelecer o substrato teórico com o qual se intentou proceder à análise dos dados teóricos referente à natureza e à especificidade da educação. Por consequência, a fonte do campo dos intérpretes foi eleita com o intuito de aprofundar, de forma teórico-

metodológica, as temáticas da educação escolar a partir das análises de Saviani. Por fim, ao sistematizar e se apropriar desse estofo teórico, nos propusemos a realizar o esforço de compreender como as diversas ciências assumem uma posição protagonista no campo da educação física escolar e, por conseguinte, na legitimação de determinado objeto de conhecimento para área; e, em contraposição, estabelecemos uma reflexão sobre o objeto dessa área do conhecimento à luz da pedagogia histórico-crítica.

Quanto ao método de exposição, o presente trabalho está dividido em três capítulos. No *primeiro capítulo* adentramos na especificidade da educação física escolar, em especial, nas questões que tratam sobre o processo educativo, mais precisamente, sobre o objeto de conhecimento da área. Enfatizamos, primeiramente, as dubiedades dessa área do conhecimento no âmbito escolar. Partimos do pressuposto de que a educação física escolar atua, predominantemente, como um instrumento ou uma ciência aplicada disponível para as ciências naturais ou humanas. Perante tal quadro, realizamos o esforço de expor como se manifesta essa condição, isto é, como se dá a condição de um “colonialismo epistemológico” (cf. SÁNCHEZ GAMBOA, 2007) em que a educação física é ora subordinada às ciências naturais, ora subordinada às ciências humanas. Já no segundo momento do capítulo buscamos afirmar a hipótese que se propõe culminar na superação de tal dicotomia, na qual se encontra alojada a educação física escolar. Para tal superação, apresentamos como possibilidade para os elementos que compõem o processo educativo (principalmente, o objeto de conhecimento) da educação física, refletir com base numa ciência da e para a educação, ou seja, a educação física escolar fundamentada por uma ciência prática, uma teoria da educação, em suma, uma pedagogia. Afinal, a educação física não é outra coisa senão um tipo específico de educação. Contudo, tendo em vista o propósito de transformação social, não se trata de uma pedagogia qualquer, mas sim da pedagogia histórico-crítica, pela sua concepção de mundo e de educação.

No *segundo capítulo*, expusemos os principais fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica. Para isso, apresentamos, primeiramente, o contexto histórico-social da sua elaboração, elencando, então, os principais acontecimentos que parearam essa teorização desde a sua gênese até o seu movimento atual na educação brasileira; na sequência, buscamos

apreender ao máximo as bases da sua fundamentação teórica, evidenciando a importância e a relação necessária entre a história (como ciência unitária) e a filosofia (como instrumento que possibilita problematizar a existência humana no decurso da história); por fim, averiguamos e apresentamos uma sistematização da concepção de mundo e de educação da pedagogia histórico-crítica que, em última instância, tem como perspectiva a transformação social.

No *terceiro e último capítulo* expomos a nossa principal tese referente à identificação e compreensão do objeto de conhecimento da educação física escolar. Iniciamos realizando uma análise sobre como se consolida a estrutura do ser humano e, portanto, como pode-se pensar o processo educativo de forma sistematizada e que, por consequência, permita que o aluno possa, sob interferência desse processo, atuar por meio de atividades também sistematizadas. Nesse momento, buscamos evidenciar os motivos que tornam insuficiente legitimar o objeto de conhecimento da educação física escolar subordinando-o a uma determinada ciência.

Após tal reflexão passamos a identificar, em linhas gerais, como o atual momento do modo de produção capitalista impacta no indivíduo, mais precisamente, no desenvolvimento da sua corporalidade<sup>5</sup>. Esta análise se deu por meio da investigação sobre as principais características do modo de produção capitalista (análise esta que se iniciou no segundo capítulo, mais precisamente, no momento de discussão sobre a concepção de mundo conservadora), cujo enfoque, neste terceiro capítulo, foi evidenciar a divisão do trabalho, principalmente em tempos atuais, isto é, no capitalismo contemporâneo. E, assim, no último momento do capítulo, está exposta a nossa compreensão sobre o objeto de conhecimento da educação física escolar, sendo abordado, no processo educativo escolar, pela vigilância crítica da corporalidade humana no momento social hodierno. Dessa forma, situamos a identidade do

---

<sup>5</sup> Não nos propusemos a apresentar uma definição pontual em determinado momento do trabalho sobre a corporalidade humana. Mas procuramos trabalhá-la no decorrer do trabalho, mais especificamente, no terceiro capítulo, quando surgiu a necessidade de nos referirmos ao conjunto de práticas corporais ou manifestações corporais produzidas historicamente e sistematizadas socialmente pelo conjunto dos seres humanos, ou seja, como uma práxis que é constituída a partir das capacidades psicofísicas dos indivíduos. Portanto, em diferentes momentos, conforme se fez necessário, surgem apontamentos sobre a corporalidade humana na tentativa (já afirmando de antemão) de legitimá-la como aquilo que é específico da educação física escolar. Todavia, o conjunto de discussões sobre esta categoria expressa a compreensão global e radical que procuramos efetivar no curso da presente pesquisa.

objeto de conhecimento da educação física escolar na relação contraditória entre o desenvolvimento pleno do movimento e a contenção do movimento.

# CAPÍTULO I

## DUBIEDADES E POSSIBILIDADES SOBRE A LEGITIMIDADE DO OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As ciências que nos atuais dias possuem reconhecimento pelos estatutos da Academia consolidaram-se por meio de um extenso e complexo desenvolvimento próprio no âmago das transformações sociais em determinado momento histórico. Com efeito, estabeleceram-se graças à investigação “[...] da qual obtêm os insumos necessários para o seu crescimento e sua independência em relação a outros campos do conhecimento, particularmente da Filosofia, e das denominadas ‘disciplinas mães’” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 23).

Porém, a educação física, na atualidade, encontra-se num momento de indefinição epistemológica. Todavia, seguindo o posicionamento de Sánchez Gamboa (2007), é necessário que a educação física seja desdobrada, intensivamente, pela pesquisa científica e, conseqüentemente, pela ação ininterrupta da vigilância crítica dos procedimentos e dos resultados de suas pesquisas.

Com efeito, ao reter o enfoque na educação física, mais precisamente, na tentativa de compreender a sua especificidade, pode-se aferir que a mesma está relacionada com distintas direções enraizadas tanto nas ciências naturais como nas ciências humanas. Sánchez Gamboa (2007) argumenta que a produção recente do conhecimento na área da educação física ocorre por meio de flutuações epistemológicas no bojo das pesquisas científicas. Primeiramente há um forte predomínio de subáreas das ciências naturais, tais como: biologia, biomecânica, medicina esportiva, cinesiologia, fisiologia, etc. E, principalmente, a partir da última década do século passado, há uma aproximação com as subáreas das ciências humanas, tais como: sociologia, antropologia, filosofia, etc.

Eis aí o principal problema no qual se justifica o momento de indefinição da educação física perante a sua natureza e especificidade. Ela está “flutuando” entre as subáreas das ciências naturais ou humanas, servindo de instrumento para aferir determinadas hipóteses alojadas nos pressupostos de tais ciências.

O ato de pesquisar em educação física sob este escopo caracteriza-a como uma ciência aplicada, fundamentada “[...] pela apropriação simples de métodos e referências desenvolvidas em outras áreas [...]”. Como, por exemplo, acontece com o processo de *subordinação* no âmbito da sociologia e da psicologia “[...] que tomaram emprestado da Física, da Biologia e da Matemática seus métodos e mesmo sua linguagem” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 26).

O autor supracitado argumenta que a educação física sofre um colonialismo epistemológico das ciências mães. Ela torna-se um campo colonizado que tem como validade a possibilidade de aplicar métodos e teorias de tais ciências-mães. A educação física torna-se, portanto, um campo de passagem para elas.

Assim sendo, no momento seguinte do presente capítulo buscamos discutir, justamente, o momento atual em que a educação física escolar se encontra perante a problemática da polaridade entre as ciências naturais e ciências humanas, em que ela possui um papel de ciência aplicada. Trata-se, em nossa compreensão, das dubiedades sobre a natureza da educação física e, por conseguinte, a forma de descaracterizar seu objeto de conhecimento (sua especificidade).

Já no segundo momento do capítulo, apresentaremos uma possibilidade de refletir a educação física para além desta polaridade e para que ela, de fato, supere o processo de flutuação ou colonialismo epistemológico. Assim sendo, procuramos evidenciar que o processo para estabelecer a natureza e, assim sendo, o seu objeto de conhecimento se dá no sentido de que tais ciências passam a ser elementos que contribuam para a compreensão, de forma sistematizada e coerente, das problemáticas erigidas a partir da própria educação física, em nosso caso, no âmbito escolar.

### **1.1 A legitimidade do objeto de conhecimento da educação física escolar por meio dos circuitos das ciências naturais e das ciências humanas**

Como sabemos, a educação está relacionada com o modo de produção da existência humana no decorrer dos tempos, isto é, a relação entre trabalho e educação ocorre desde o modo de produção comunal até a atualidade. No caso

da educação física, ela também está relacionada com o modo de produção da existência humana, mas foi principalmente a partir do início da sociedade moderna que ela passou a assumir um relevante papel social. E, com isso, se destaca não somente no âmbito escolar, mas também incide nos interesses do próprio Estado. O fato inédito é a valorização do físico com base no fundamento laico e democrático, onde o homem (enquanto um ser racional) assume uma posição central no seu processo de formação.

O que esteve em pauta, desde o início da sociedade capitalista, e tem vigência até os dias atuais é a teorização sobre a educação física com base nas ciências naturais. Ela, a educação física, se torna um meio para aferir e aplicar hipóteses e confirmar teses elencadas pelas ciências naturais, principalmente pela biologia. Portanto, por exemplo, o trato com o conhecimento da ginástica, dos exercícios físicos, etc. estão alocados sob os pressupostos das ciências naturais, onde o homem, a *grosso modo*, é compreendido como um ser cujas características são inatas e ahistóricas, “detentor” de um corpo “máquina-humano” (cf. SOARES, 2007). A prática educativa em educação física, enquanto componente curricular da educação escolar, torna-se, então, apenas um instrumento, uma passagem utilizada pelas ciências naturais.

Silva (2006, p. 25) argumenta, a partir de uma análise histórica sobre a corporeidade, que há aproximações entre as características da concepção de corpo na Grécia antiga e as proposições de Descartes, que apontam para uma concepção hegemônica de corpo que coincide com a gênese da sociedade moderna e se perpetua, de certo modo, até os dias atuais. Observamos:

A representação do corpo como uma máquina, traduzida em seu funcionamento pelas leis da mecânica newtoniana, é uma ideia clássica de Descartes presente em várias de suas obras, assim como sua empreitada de explicar as “paixões da alma”, colocando-se do ponto de vista de um físico. Tal concepção, de corpo que independe de qualquer noção de essência e associado estritamente a sua materialidade, predomina durante longo tempo e deixa fortes marcas, até hoje, inclusive no que diz respeito ao seu método científico de estudo. Assim, sendo o corpo humano uma máquina, mas “natural”, o que o diferenciaria de outras máquinas, artificiais, seria o seu grau de complexidade e a condição humana de construção de artefatos, possibilidades estas que parecem estar sendo resolvidas pelas inovações tecnológicas nos campos da bioengenharia, juntamente com a informática e a robótica. Estes fatos, com suas implicações éticas e suas consequências práticas, autorizam a dúvida e exigem a reflexão crítica.

Isso posto buscaremos, na sequência, apresentar elementos que possam elucidar os pressupostos supracitados. Nosso propósito limita-se em compreender esse movimento hegemônico na educação física, mais precisamente no interior da escola, a partir das ciências naturais que se tornaram hegemônicas desde o período de consolidação da sociedade moderna até a atualidade, bem como procuraremos também realizar uma análise das influências das ciências humanas que, recentemente, no âmbito brasileiro, passaram a influenciar na reflexão sobre a educação física no campo escolar.

### *1.1.1 O objeto de conhecimento da educação física escolar a partir do circuito das ciências naturais*

As ciências naturais, desde a institucionalização da educação física como disciplina escolar, no início da sociedade moderna, são hegemônicas no que se refere às especificidades e às fundamentações sobre o conhecimento que trata da corporalidade humana.

Para Silva (2006), a partir da sociedade moderna inicia-se um movimento de viragem sobre a concepção de corpo até então vigente. A autora, para confirmar sua hipótese, realiza uma análise histórica sobre o conceito de *physis* (termo grego que origina o termo “físico”). A *physis* ou o físico é, atualmente, utilizado como sinônimo de corpo ou materialidade humana que se popularizou “[...] após o século XIX, através de práticas sociais que [se] difundem pelo mundo sob denominações como Educação Física e Atividade Física” (SILVA, 2006, p. 26).

Como sabemos, a dicotomia entre corpo e mente, que está na essência da divisão do trabalho, é um dos pilares da sociedade moderna. Destarte, a escola e, concomitantemente, a educação física escolar, desde a sua institucionalização, enveredaram-se para essa lógica de desenvolvimento do indivíduo. No caso da educação física, a mesma se tornou um instrumento, um meio, balizado em especial pelas ciências naturais, para contribuir no processo formativo dos homens, principalmente dos que compõem a classe subalterna.

Em meados do século XIX, na Europa ocidental, ocorreu o renascimento da educação física, pois foi o período em que, por meio da ênfase na ciência,

estabelecem-se conceitos e categorias elementares para a educação física, isto é, estabelece-se uma teorização para aferir e intervir no corpo dos indivíduos como força de trabalho. Não por coincidência, é neste período histórico que se dá a consolidação do Estado burguês, da sociedade capitalista, enfim, da modernidade (SOARES, 2007).

Para que ocorresse a consolidação da sociedade capitalista tornava-se necessária a construção de um novo indivíduo, principalmente do indivíduo que compunha a classe subalterna. O processo formativo para esse novo homem direciona-se para a capacidade de naturalizar a ordem econômica, política e social do modo de produção capitalista.

A educação física tornou-se, na gênese da sociedade moderna, um importante elemento social direcionado para tratar do corpo ahistórico e acrítico do trabalhador. Buscava-se, perante tal contexto, contribuir para a construção e legitimidade das instituições e para a explicação dos fenômenos sociais na vigente sociedade por meio da ciência, principalmente da ciência positivista.

A ciência positivista tornou-se a forma de conceber, ser e viver na atual sociedade capitalista. Soares (2007, p. 07) expõe que essa ciência, “[...] calcada nos princípios da observação, experimentação e comparação, é aquela que realizou, ao longo dos séculos XVII a XIX, aquilo que poderíamos chamar de uma naturalização dos fatos sociais, criando um ‘social biologizado’”.

Introjeta-se, na consciência dos indivíduos, a ideia de que a nova sociedade está regimentada nos princípios da liberdade, da igualdade e da fraternidade e, com isso, os indivíduos estão inseridos numa sociedade em que todos são “livres”, pois também os trabalhadores são capazes de vender a sua força de trabalho nas condições objetivas da realidade concreta.

Aquilo que, anteriormente, era explicado ou naturalizado por meio do poder transcendental (divino), a partir da sociedade capitalista passa a ser explicado pelas leis biológicas, onde os indivíduos, no âmbito das relações sociais, são considerados seres ahistóricos. O que está em vigência, desde o início da sociedade moderna até a atualidade, é a necessidade de cadenciar as reais desigualdades sociais, ou seja, é a necessidade de naturalizar as contradições que são engrenagens cabais desse modelo social. Por conseguinte, a reflexão naturalista, impregnada constantemente na consciência

dos homens para encobrir as contradições sociais, é elementar para a manutenção do *status quo*.

Tomamos, à guisa de ilustração, o sequente questionamento de Marx (2017, p. 82), em “*Os despossuídos*”, no artigo sobre a lei referente ao furto de madeira, redigido em 1842, sobre o direito de uso da terra. Artigo este que nos oferece esclarecimento sobre o movimento contraditório presente desde a gênese da sociedade capitalista e a tentativa de naturalizar e universalizar os interesses da classe dirigente frente fatos totalmente desiguais:

Se todo atentado contra a propriedade privada, sem qualquer distinção, sem determinação mais precisa, for considerado furto, não seria furto também toda propriedade privada? Por meio da minha propriedade privada não estou excluindo todo e qualquer terceiro dessa propriedade? Não estou, portanto, violando seu direito à propriedade?

Ora, o que Marx (2017) evidencia não é outra coisa senão a distorção social dos pressupostos da sociedade capitalista, onde, por um lado, o direito da classe dirigente de ter se apropriado de terras – excluindo, portanto, a possibilidade de outros indivíduos, os subalternos, se apropriarem de tais terras –, é apresentado como algo normal, isto é, algo natural; e, por outro lado, a falta de direito de apropriação do trabalhador (no exemplo acima, no caso a madeira) porque os bens tornaram-se propriedade privada (apropriada de forma irregular, mas considerada algo “natural”) transforma a apropriação comunal em um furto cabível de severa punição. Também a atribuição da condição de crime para esta segunda forma de apropriação é veiculada e incutida no senso comum como algo normal, isto é, algo natural.

A presente ilustração, com base em um fato concreto, nos permite compreender o movimento contraditório da ordem social capitalista. E é, justamente, sob esse escopo que a educação física irá se legitimar tanto nas escolas como em espaços fora dela.

Com o crescimento desenfreado e desorganizado de habitações nas cidades, no início da sociedade capitalista, a educação física teve dupla função: a primeira consistia em incidir no processo de interiorização, pela classe subalterna, de determinados hábitos saudáveis; e, a segunda, consistia em contribuir no processo de aculturação para as especificidades do modo de trabalho como, por exemplo, a jornada de trabalho e o baixo salário.

Estava em pauta a necessidade de suprimir o movimento do operariado contra a ordem social imposta, inclusive, a lógica do processo de trabalho. Isto posto, urgia, como alternativa para a classe dirigente, encontrar mecanismos e ações para poder manter os seus *direitos* como *direitos universais* (numa analogia reversa à indagação de Marx citada acima).

A saída para os dirigentes da sociedade capitalista foi encontrar bases científicas e destacar as condições hereditárias e genéticas para justificar as leis contraditórias do capitalismo. Para tanto, “[...] a ciência, em sua abordagem positivista, deveria descobrir as ‘fórmulas’ e as ‘leis’ capazes de manter a ‘ordem natural’ dos fatos e o desenvolvimento, também natural’ (*sic.*), da sociedade” (SOARES, 2007, p. 12).

A contribuição da educação física foi, em linhas gerais, preconizar a ótica mecanicista e biológica do desenvolvimento da sociedade e dos homens. Conceitos como hierarquia, disciplina, ordem, esforço individual, aptidão física, tornaram-se fundamentais para as intervenções no bojo da educação física. Era premente a necessidade da formação de um indivíduo disciplinado e submisso aos preceitos econômico-sociais do capitalismo nascente.

Os papéis sociais passam a ser distribuídos entre os homens conforme suas condições biológicas, por meio da propagação e da consolidação do discurso do esforço individual, onde os mais aptos são sempre os vencedores. Assim abre-se precedente para o aprofundamento de uma justificativa científico-positivista que concorde com a lógica principal da sociedade capitalista. A concorrência e a competição são conceitos inerentes ao capitalismo e tornam-se naturalizados para os integrantes da sociedade.

Conforme mais se vence, no âmbito das competições imbricadas no modo de vida dos homens, mais o indivíduo terá um posicionamento melhor na constante seleção natural, ou seja, aqueles que mais se destacam são os mais aptos às novas condições de sucesso. Com isso, entra em cena, por exemplo, a eugenia como teoria científica capaz de explicar, biologicamente, as desigualdades sociais, tratando de elucidar questões como a raça e o nascimento dos indivíduos.

No Brasil, seguindo a dicção de Soares (2007, p. 18), “[...] a Educação Física aparecerá vinculada aos ideais eugênicos de regeneração e

embranquecimento da raça, figurando em congressos médicos, em propostas pedagógicas e em discursos parlamentares”.

Por conseguinte, o médico higienista e, posteriormente, os militares se tornaram os principais pensadores sobre a especificidade da educação física. Assim como os meios de produção e os produtos da grande indústria, o corpo passa a ser também uma mercadoria. Com efeito, urgia como necessário o cuidado a esse corpo como uma mercadoria útil ao capital. Como vimos anteriormente, o trabalhador e, de forma inexorável o seu corpo, passa a ser uma engrenagem no processo de produção. Trata-se de um “corpo-biológico-máquina” (cf. SOARES, 2007) que deve ser zelado minimamente para poder vender a sua força de trabalho.

A educação física assume, assim, a articulação entre a biologização e a naturalização tanto do homem, quanto da sociedade. Estabelece como pressuposto que as ações sociais são meramente naturais, ao passo que o homem é, predominantemente, um homem biológico. A educação física, por conseguinte, é compreendida a partir do conceito anatomofisiológico sobre o corpo e os movimentos que o mesmo é capaz de realizar.

Como observa-se, a baliza teórico-metodológica da educação física está fundamentada nas bases científicas do positivismo e na expressão ideológica do liberalismo. Do positivismo herdou a concepção de mundo e de homem, isto é, a linearidade, a biologização e a naturalização das instituições, dos fenômenos e, principalmente, do homem. E do liberalismo captou o seu ordenamento que se dá, por exemplo, a partir da hierarquia, das normas, da disciplina, etc. No campo da educação física esta expressão ideológica pode ser conferida no âmbito das características gerais do esporte moderno<sup>6</sup>, estabelecendo-as, aparentemente, como leis universais, onde todos os indivíduos têm as mesmas condições de conseguir o êxito, a vitória ou o sucesso nas suas vidas. Caso não consiga o sucesso, trata-se de algo natural e não social. Logo, trata-se de um fator individual (responsabilidade do próprio indivíduo) e não coletivo.

A educação física é considerada um elemento curricular neutro da escola, vista como autônoma em relação aos condicionantes sociais e é, ao mesmo tempo, capaz de interferir na saúde, no bem-estar, nos hábitos, etc. dos indivíduos inseridos na sociedade. Em síntese, a educação física escolar, na

---

<sup>6</sup> Sobre a gênese do esporte moderno, conferir Bracht (2009).

sociedade moderna, esteve sempre articulada com a saúde biológica do indivíduo, atuando como “[...] protagonista de um projeto maior de higienização da sociedade. O corpo, do qual se ocupa, é o corpo anatomofisiológico. E ele será a referência fundamental de seu desenvolvimento como prática social” (SOARES, 2007, p. 50).

Não por acaso a educação física, no Brasil, em diversos momentos da sua história, também esteve articulada com os condicionantes militares e médicos. O direcionamento dado a ela em determinados momentos era regido pelas orientações ora das forças militares, ora da medicina social e, por fim, pela própria união de ambas.

A educação física escolar direcionada à educação dos membros da classe dirigente, acentuada pelos preceitos higienistas, incorpora em seu discurso a necessidade de contribuir para uma conduta saudável. Logo, nas entrelinhas, a educação física, como componente curricular da escola, para a classe subalterna, deveria contribuir para a conduta benéfica e sustentadora dos condicionantes sociais capitalistas. Já para a classe dirigente, o processo formativo se dava em proveito da valorização da superioridade da raça branca, da masculinidade, do urbanismo, da hierarquização, etc.

Já a educação física militarista, no Brasil, buscava, em última instância, incutir na sociedade estereótipos de um padrão de comportamento inclinado ao movimento “natural” de selecionamento, de obediência, de hierarquização e de abstenção de uma vida social crítico-reflexiva. Conforme Ghiraldelli Jr. (2004, p. 18) a educação física, de cunho militarista, tinha como objetivo “[...] a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para ‘elevar a Nação’ à condição de ‘servidora e defensora da Pátria’”. Acentua-se o processo natural de seleção do indivíduo e, também, no sentido de legitimar a purificação da raça.

Eis porque, no âmbito brasileiro, a partir do início do século passado, a concepção higienista passa a perder capacidade de apresentar proposições pertinentes às mudanças socioeconômicas. A educação física, naquele momento, em concomitância com a disciplina *educação moral e cívica*, tornam-se as disciplinas que disseminavam os interesses da política oficial vigente da época. Tratava-se, em linhas gerais, da formação militar do corpo em três

patamares: “[...] o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e à ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho [...]” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 85).

Além da formação, principalmente dos jovens, em proveito do adestramento físico para proteger a nação, também era necessário formar os mesmos jovens para suprirem os seus deveres no desenvolvimento econômico do Brasil. A educação física, portanto, deveria contribuir tanto para o adestramento físico dos indivíduos para a proteção da nação, quanto para a venda da força de trabalho.

Assim como para o movimento higienista, o militarismo partia da concepção ahistórica e apenas biológica sobre a formação dos indivíduos. As capacidades biofísicas “inatas” emergiam como pressuposto válido para justificar as ações sociais e, portanto, a educação física tornara-se elemento cabal para tal justificativa (GHIRALDELLI JR., 2004).

Destarte, observa-se que a sociedade brasileira esteve à mercê dos princípios positivistas difundidos, sobretudo, pelas instituições médicas e militares. O homem é compreendido de forma fragmentada-dualista, onde o corpo é submetido à mente. Trata-se de uma visão mecanicista sobre a realidade concreta, na qual o conhecimento é submetido a uma posição inerte entre indivíduo-objeto e indivíduo-fenômeno.

Eis que a influência tanto higienista como militarista na educação física, no Brasil, se deu na tentativa de incidir na formação do indivíduo em direção de suprimir a possibilidade de estabelecer um modo de viver para além do estabelecido, no qual, apaziguamento, adestramento, naturalização do autoritarismo, etc. tornaram-se elementos fundamentais e disseminados, hegemonicamente, por intermédio das instituições sociais. As ciências naturais, em especial a biologia, passam, então, a fornecer um estatuto científico para explicar a realidade concreta da sociedade brasileira.

Por outro lado, a educação física passou a ser utilizada também como um instrumento a fim de cuidar dos momentos em que os indivíduos não estavam no trabalho. Era necessário cuidar do corpo nos momentos de não-trabalho, ou seja, o tempo livre deveria ser direcionado para a recuperação do corpo em

proveito da força de trabalho do indivíduo (CASTELLANI FILHO, 1991; GHIRALDELLI JR., 2004).

Ocorreu, principalmente a partir da década de 40 do século passado, por exemplo, um movimento que atribuía à educação física o papel de propagar as atividades físico-esportivas como contribuição não somente para o preparo físico dos trabalhadores, mas, também, para estabelecer uma cooperação, uma amizade entre os próprios trabalhadores. O esporte ou o desporto, naquele momento histórico, serviu para estabelecer o espírito de irmandade graças à empresa em que os subalternos vendiam sua força de trabalho.

A educação física, nesse sentido, é caracterizada por Ghiraldelli Jr. (2004) como educação física competitivista, cujo intuito central é a competição e, por consequência, a superação individual dos homens das contradições que caracterizam a sociedade moderna. O atleta-herói é ovacionado, via a educação física, por caracterizar a maneira árdua de como conseguiu chegar ao ponto mais alto das competições. O atleta torna-se um exemplo social para uma vida saudável (cuidado com o corpo) e para uma vida apaziguada socialmente (cumprimento das leis estabelecidas).

Baseada cientificamente na fisiologia, biomecânica, cinesiologia, treinamento desportivo, etc., a educação física foi, portanto, também utilizada, primeiramente, nas décadas de 1920 e 1930 e, posteriormente, a partir da década de 1970, para disseminar o desporto de alto rendimento. Ela passa a ser compreendida como um componente curricular da educação escolar, autônoma da sociedade e afirmada por meio de uma pretensa neutralidade científica e defendida como capaz de contribuir para a solução dos problemas sociais.

O movimento “Esporte para Todos” (EPT)<sup>7</sup>, à guisa de ilustração, surge dentro da lógica supracitada. Desconsiderando o fracionamento da sociedade brasileira em classes sociais, o EPT iniciou-se com o propósito da classe

---

<sup>7</sup> O EPT foi um movimento caracterizado como uma alternativa ao esporte de rendimento. Conforme explicitação do Coletivo de Autores (2014, pp. 55-56): “Essa concepção de Esporte Para Todos se impregna de uma antropologia, que coloca a autonomia do ser humano no centro. Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte: ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que. (*sic.*) regras, com que objetivos e sob que condições o pratica”. Trata-se de um movimento onde a questão “social” é entendida “[...] como uma extensão do individual, ou seja, trata-se de desenvolver atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de inserir-se de maneira positiva no meio social já dado. Deve-se reconhecer os limites a serem superados também nessa concepção, limites estes que desconsideram os conflitos de classe, onde interesses antagônicos se colocam no interior do processo educativo”.

dirigente, em suposta intenção de disponibilizar elementos à classe subalterna para uma melhora da qualidade de vida, de introjetar, na consciência dos trabalhadores, que o Brasil passava por um avanço econômico e eles participavam desse momento de efervescência do país, podendo usufruir de seus benefícios, graças a uma intensiva dedicação à atividade física, inclusive no seu momento de não-trabalho, isto é, no seu momento de lazer.

Evidenciou-se a necessidade de refletir e intervir para viabilizar uma educação física enquanto ciência, isto é, enquanto disciplina acadêmica. Este fator, de acordo com Bracht (2007, pp. 20-21), foi disseminado pelo avanço das discussões sobre o esporte moderno após a Segunda Guerra Mundial. Tanto que a produção acadêmica da época era, predominantemente, direcionada para a discussão do fenômeno esportivo: “Ou seja, é a importância política e social do fenômeno esportivo (ou do desempenho esportivo do país em nível internacional) que confere a legitimidade ao próprio campo acadêmico da EF ou das Ciências do Esporte ou EF e Ciências do Esporte (EF & CE)”.

Não por acaso o movimento EPT surge fortemente na década de 1970, isto é, em consonância com a propositura da educação física organizada, cientificamente, em prol do objeto fenômeno esportivo e, como desdobramento, aderindo e propagando a ideia (tecnicista) da lei da pirâmide e do estímulo para a alta *performance* esportiva. A articulação entre educação física e esporte torna-se o instrumento fundamental para fomentar a aptidão física da população brasileira nesse período.

Em suma, a educação física, no Brasil, desde a sua gênese, coincide com a análise de Saviani (2012a; 2013b) sobre a função social da educação, segundo a qual a educação se encontra inserida no circuito das ciências da educação (sociologia da educação, economia da educação, biologia educacional, entre outras). A educação torna-se apenas um meio para solucionar problemas estabelecidos pelo foco e escopo de cada ciência. No caso da educação física, portanto, desde o início da sociedade moderna foi, predominantemente, um instrumento utilizado pelas ciências naturais para confirmarem as hipóteses elencadas como premissas a serem conferidas e concretizadas na prática social.

No que se refere à natureza e ao objeto de conhecimento da educação física, o processo educativo se deu de forma consoante ao que aconteceu no campo da educação escolar, ou seja, a educação física é considerada um meio

para sanar problemas levantados pelas ciências naturais, especialmente pela biologia. Desde as orientações higienistas passando pelas militaristas e chegando até o movimento esportivista, o que esteve em pauta foi a educação física na escola, como um instrumento para comprovar as teses oriundas das ciências naturais, cujos princípios se dão a partir do movimento do corpo a fim de atender específicos pressupostos direcionados para a aptidão física como importante condição para a equalização social.

Ora para contribuir na higienização, ora para contribuir na disciplina militar; ora para contribuir na naturalização dos fatos sociais pelas leis regimentais do esporte moderno, o movimento foi tratado pela educação física, sob influência das ciências naturais (em especial da biologia), até aqui, como um objeto de conhecimento capaz de contribuir com as demandas sociais, ou melhor, com as demandas elencadas pela classe dirigente para a classe subalterna.

Entretanto, sabemos que o desenvolvimento do movimento corporal estava presente também na educação física destinada aos membros da classe dirigente. Mas, a ênfase dada para o processo educativo estava voltada para a capacitação psicofísica dos indivíduos em proveito de uma formação qualificada, isto é, uma formação predominantemente intelectual, a fim de contribuir para o trabalho intelectual. Enquanto o desenvolvimento do movimento corporal dos membros da classe trabalhadora, por meio da educação física escolar, era instituído para atender as demandas do trabalho manual (do trabalho braçal, a grosso modo), isto é, direcionava-se para uma capacitação psicofísica dos filhos dos trabalhadores para torná-los força de trabalho condizente com as necessidades estabelecidas pelo processo de produção capitalista.

Nota-se que as especificidades das ciências naturais alinhavadas à concepção de mundo conservadora foi um importante elemento para contribuir ao atendimento das demandas oriundas do modo de produção capitalista. E a educação física escolar, por sua vez, tornou-se um valioso instrumento para consolidar as suas hipóteses no bojo do processo educativo.

Em contrapartida, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, ocorre um marcante movimento no contexto brasileiro direcionado para a possibilidade de mudanças nas instituições sociais. O esgotamento daquilo que era intitulado como “milagre econômico brasileiro” e a tentativa de

reorganização do movimento operário foram alguns precedentes para uma autocrítica da educação física brasileira.

Destarte, principalmente, a partir do fim do regime militar ocorreu um movimento de reflexão e tentativa de intervenção social, partindo de encontro ao modo social vigente. No caso da educação física, pela primeira vez se “[...] questionava ‘teoricamente’ sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugurava um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista” (HUNGARO, 2014, p. 137).

No entanto, no interior da efervescência “progressista” na educação física brasileira havia, e podemos afirmar que ainda há, um movimento que ainda adere ao princípio da promoção da saúde dos indivíduos via a aptidão física. Darido (2017) e Darido e Neto (2015), ao situarem as teorizações sobre o processo educativo da educação física após o regime militar, referem-se à teorização intitulada “saúde renovada”, cujos objetivos se dão em “[...] informar, mudar atitudes e promover a prática sistemática de exercícios” (DARIDO; NETO, 2015, p. 16).

Para ilustrar tal especificidade, vejamos, abaixo, o posicionamento de Saviani (2012b, p. 34, *itálicos nosso*) sobre a utilidade biológica no campo da educação, mas que podemos convergir com o campo da educação física escolar:

A educação ajuda o homem na busca dos meios vitais. Se o homem é apresentado somente como um organismo biológico, a educação pode justificar-se simplesmente pela ajuda que fornece ao homem: *ela será válida, verdadeira, na medida em que for útil e fizer o homem progredir e adaptá-lo na luta pela vida.*

E é, justamente, por tal questão de utilitarismo que, implicitamente, autores, por exemplo, como Guedes (1999), Guedes e Guedes (2001) e Nahas (2013), defendem uma proposta de educação física direcionada para a proposta acima mencionada. Em Guedes (1999, p. s./p.) a educação física para a saúde, nos moldes apenas biológicos e higienistas, exclui a possibilidade de dominar e encorajar, por parte do aluno, as atitudes de fato em prol da sua saúde. Isto porque, não permite “[...] que novos conhecimentos sejam incorporados de forma integrada e duradoura em direção à auto independência em decisões quanto à adoção de um estilo de vida saudável”. O autor argumenta que para incidir no processo de conscientização e intervenção para um estilo de vida

saudável do aluno é necessário não somente o conhecimento biológico, mas também o domínio didático-pedagógico para a execução deste processo.

Esta assertiva se dá, para Guedes (1999, s./p.), pois desde a influência médica até a esportiva na educação física, a educação para a saúde não era um objetivo a ser atingido de forma sistemática e efetiva. Tal objetivo se dava apenas no plano teórico, porém não se efetivava na prática. Em contraposição, o autor propõe que “[...] os programas de educação física escolar deverão preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo, em que as atividades físicas relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida”.

Em caráter similar, encontramos a proposta de Nahas (2013), cuja função da a educação física escolar se dá como *propulsora* da aptidão física ou do incentivo da promoção de estilos de vida ativo. Estilo de vida ativo, nesta concepção, refere-se à realização regular de exercícios físicos. Com efeito, o autor argumenta que a prática pedagógica em educação física, principalmente no ensino médio, deve enfatizar os conteúdos referentes ao exercício físico para a aptidão física que, conseqüentemente, incidirá na saúde do aluno. Portanto, nos primeiros anos escolares a educação física deve trabalhar em proveito do desenvolvimento motor das crianças e incentivá-las a se identificar com atividades recreativas ativas, deixando a aptidão física num segundo plano da prática pedagógica para que no ensino médio priorizem-se os conteúdos sobre a atividade para a aptidão física e a saúde. Trata-se, em suma, de sugestões a serem implementadas como um programa que incida no processo de conscientização e intervenção por meio do exercício físico em proveito da aptidão física e da saúde.

Nota-se que mesmo com o processo de autocrítica da educação física brasileira, ainda há propostas que a direcionam para uma intervenção acrítica e ahistórica perante a realidade concreta vigente. Novamente as ciências naturais permeiam e fundamentam o processo educativo da educação física no sentido de caracterizá-la como um meio para suprir seus objetivos, neste caso, a aptidão física e, por conseguinte, a promoção da saúde por meio da realização de exercícios físicos. Ademais, como já expomos, a educação física no âmbito

escolar, instituída como um meio das ciências naturais, encontra-se somente em uma posição de atender, sumariamente, aos interesses da classe dirigente.<sup>8</sup>

Tais concepções (higienista, militarista, esportivista ou saúde renovada) compactuam, implícita ou explicitamente, com o projeto burguês de sociedade. Ao seguir uma normativa social conservadora, as concepções incorporam a relação promíscua entre interesses público e privado. Uma vez que, conforme Saviani (2010b, p. 41), “[...] na sociedade capitalista, o público tende a estar a serviço de interesses privados, uma vez que se trata de uma forma social dominada pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção”. Mas, ao mesmo tempo, é obscuro e controverso “[...] que essa mesma sociedade, em seu sentido republicano, estabeleceu a distinção entre as esferas pública e privada gerando a expectativa de que o público, por estar referido ao bem comum, à coisa pública (do latim ‘*res publica*’), deveria sempre prevalecer sobre o privado”.

Quanto mais as políticas educacionais vigentes atenuarem o verdadeiro sentido do termo “república”, isto é, quanto mais atenuado for o princípio da educação como direito de todos os cidadãos e dever do Estado, nos sistemas de ensino e, por consequência, nas escolas e nas disciplinas curriculares estarão prevalecendo os interesses privados. E, dessa forma, estarão contribuindo para a intensificação e naturalização das desigualdades sociais.

Como podemos observar, é neste escopo que a educação física escolar se apoia quando é utilizada, historicamente, como um meio para suprir as demandas elencadas pelas ciências naturais. Nota-se, ainda, que as ciências naturais possuem um movimento hegemônico no campo da educação física, mudando apenas os procedimentos para atingir a mesma finalidade. Logo, o desenvolvimento do movimento corporal é um objeto de conhecimento utilizado para justificar a especificidade da educação física escolar.

Porém, o trato desse objeto de conhecimento, na educação física escolar, via as fundamentações das ciências naturais, se dá de maneira ahistórica e acrítica, promovendo a naturalização dos aspectos desiguais oriundos da sociedade capitalista e passando a contribuir, inexoravelmente, com a

---

<sup>8</sup> Não é por acaso que podemos, conforme Junior e Lovisolo (2003), estabelecer laços de continuidade do movimento higienista do início do século XX com os dias atuais no âmbito da educação física.

adaptação psicofísica da maioria dos indivíduos a estarem aptos a vender sua força de trabalho.

Após esta análise crítica sobre o processo histórico da educação física subordinada aos preceitos oriundos das ciências naturais, passaremos a analisar como se dá a influência das ciências humanas no processo educativo da educação física. E, para isso, buscamos compreender o objeto de conhecimento da educação física e a maneira como o mesmo é abordado no âmbito escolar. Todavia, de antemão, salientamos que, predominantemente, a educação física escolar é utilizada como mero instrumento também pelas ciências humanas, corroborando, novamente, para o processo de flutuação epistemológica e, em alguns momentos, como um elemento contribuinte para a manutenção do *status quo*.

### *1.1.2 O objeto de conhecimento da educação física escolar a partir do circuito das ciências humanas*

As ciências humanas ganham espaço nas discussões sobre a educação física no contexto brasileiro, principalmente a partir do final da década de setenta e início da década de oitenta do século passado. Tal momento se dá a partir da tentativa de autocrítica da educação física.

Esse processo se deu no momento da chamada “redemocratização” da sociedade brasileira. Tal contexto evidenciou e possibilitou novas reflexões sobre a função social da educação física. Assim sendo, ocorreram diversas discussões para compreender o papel da educação física para além da ótica hegemônica.

Esteve em voga uma crítica sistemática principalmente aos paradigmas da aptidão física e do esporte (hegemônicos dessa área do conhecimento sob orientações das ciências naturais). Intelectuais da área, por exemplo, realizaram suas pós-graduações no campo da educação, das ciências sociais, das ciências humanas; alguns migraram para outros países a fim de aprofundar seus estudos numa perspectiva crítica, indo para além da influência positivista que predominava (e pode-se afirmar que ainda há grande influência) na área.

No entanto, não se estabeleceu um consenso sobre a natureza e a especificidade da educação física, principalmente, no campo escolar. O que constatamos é que se deu início à tentativa de deslocar a fundamentação da educação física das ciências naturais para as ciências humanas. Porém, a educação física continua assumindo o caráter de uma ciência aplicada, isto é, ainda estando no contexto do colonialismo (da flutuação) epistemológico. A diferença, agora, é que ela se encontra à mercê das necessidades das ciências humanas. Logo, há também um impasse sobre a legitimação epistemológica do seu objeto de conhecimento.

A ênfase das ciências humanas para pensar a educação física se deu por profissionais que passaram a ter contato com o debate pedagógico brasileiro ocorrido em meados da década de 1970 e ao longo da década de 1980, conforme já expusemos. Independentemente da orientação teórica do profissional de educação física “[...] o que caracteriza suas reflexões é que estão orientadas pelas ciências humanas e isso por via do discurso pedagógico” (BRACHT, 2007, p. 24).

O que esteve em relevo foi a resistência política no campo da educação física e, também, a busca de legitimar esta área do conhecimento por meio de interesses da classe subalterna, via uma lógica cientificista e acadêmica. Diante disso estabelece-se um movimento que compreende o objeto de conhecimento da educação física a partir da categoria cultura.

A referência à categoria cultura se tornou lugar comum para o movimento da educação física orientada pelas ciências humanas, tornando-a uma categoria basilar para o processo educativo da educação física. Conforme interpretação de Bracht (2011, p. 101):

Uma das razões para utilizar o termo cultura é a de que ela força uma redefinição da relação da Educação Física com a Natureza e com seu conhecimento fundamentador. É preciso superar o “naturalismo” presente historicamente na nossa área. Tudo na nossa área era (em parte ainda é) considerado natural: o corpo é algo da natureza, as ciências que nos fundamentam são as da natureza, a própria existência e/ou necessidade da Educação Física é natural. Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados.

A reflexão ocorre, portanto, em prol da compreensão das práticas corporais (termo comum a ser utilizado na área) no tocante à cultura, mais precisamente, à cultura física, cultura do movimento, cultura corporal, cultura corporal de movimento, etc. Ou seja, torna-se comum atrelar ao termo cultura um determinado adjetivo para definir o objeto de conhecimento da educação física escolar.

Medina (2014), em sua famosa obra “*A educação física cuida do corpo... e ‘mente’*”, salienta que é necessário pensar a educação física por meio de uma revolução cultural do corpo. Em outras palavras, o autor buscou apresentar uma fundamentação sobre a chamada cultura do corpo, dentro do contexto cultural brasileiro que, por sua vez, é amplo e dinâmico. Como sinônimos à cultura do corpo, Medina (2014), aponta os termos cultura somática, cultura física e cultura corporal. Trata-se, portanto, de pensar o objeto de conhecimento da educação física para além dos cuidados do corpo numa perspectiva naturalista. Mas, de alocar o seu objeto na dinâmica e amplitude que constitui o contexto cultural da nossa sociedade.

Pedraz (2014, p. 175), por sua vez, faz a ressalva sobre a importância da cultura física apontando que é necessário ir para além do dualismo entre intelecto-físico e, assim, estabelecer uma categoria “bem-identificada” de fenômenos do mundo real. Para tanto, o autor define cultura física como um emaranhado prático e simbólico (articulação entre intelecto e físico/corporal) construído e desenvolvido historicamente, onde a coletividade organiza as suas formas de comportamento especificamente corporais. “[...] ou seja, padrões perceptivos, representativos e de atuação, assim como conteúdos de conhecimento, recursos emocionais, ideológicos, éticos, estéticos ou técnicos que estão diretamente determinados pela experiência corporal [...]”. Trata-se, em última instância, de uma cultura que intervém diretamente na configuração do corpo, seja ela no âmbito da morfologia física (questões biológicas), seja no âmbito simbólico (questões histórico-sociais).

Já Pich (2014), argumenta que a cultura corporal do movimento é o objeto de conhecimento da educação física. O autor explana que o conceito desta categoria deve ser compreendido a partir da tentativa de ruptura da lógica biologicista-mecanicista sobre a relação corpo-movimento. Destarte, o conceito

de cultura corporal de movimento busca enfatizar e partir da lógica histórico-social sobre a relação corpo-movimento.

Bracht (2011, p. 102), por sua vez, afirma que o conceito de cultura corporal de movimento se refere à movimentalidade e à corporeidade de forma distinta das demais disciplinas curriculares, tais como a matemática, a gramática, etc.

As manifestações da cultura corporal de movimento significam (no sentido de conferir significado) historicamente a corporeidade e a movimentalidade – são expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto – nós construímos, conformamos, confirmamos e reformamos sentidos e significados nas práticas corporais.

Observa-se que, intrinsecamente, há conceitos e fundamentos das ciências humanas para justificarem o campo de atuação da educação física. Ela está inserida numa dimensão histórico-social e, portanto, deve ser compreendida como tal. Assim, partir dos fundamentos das ciências humanas se faz pertinente.

Kunz (2006), reconhecido pesquisador na área da educação física com ênfase progressista, também toma o conceito de cultura corporal de movimento como objeto de conhecimento da educação física. Com base numa tradição fenomenológica busca salientar a importância de uma pedagogia (crítico-emancipatória) para compreender o objeto de conhecimento da educação física: o “se-movimentar<sup>9</sup> humano”.

O autor caracteriza o movimento humano como um se-movimentar, que é uma constante relação entre o ser humano e o mundo, por meio de um contínuo diálogo. Levando-se em consideração, principalmente, o mundo vivido do indivíduo pelo movimento enquanto uma linguagem. A educação física é, nesse contexto, um processo que imbrica o desenvolvimento de ações comunicativas. O ensino deve ser direcionado a fim de capacitar o aluno a um agir solidário, balizado nos princípios da autodeterminação e codeterminação. Nesse sentido, Kunz (2009, pp. 37-38), ao se referir ao trato pedagógico sobre determinado conteúdo da cultura corporal de movimento, afirma:

é pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural e social do esporte é compreendido sem ser “imposto” de fora, e na sua “transformação didática” devem ser respeitados

---

<sup>9</sup> Conferir Kunz (2004; 2006; 2009; 2014); Trebels (2006).

os conteúdos do “mundo vivido” dos participantes para que as condições de um entendimento racional, que se dá no nível comunicativo da intersubjetividade, possa ser alcançado.

Logo, também constatamos que, mesmo com o surgimento de novas abordagens que indicam determinados objetos de conhecimento e metodologias de ensino voltados para o processo educativo da educação física escolar, ainda ocorre o processo de flutuação epistemológica. Portanto, ainda, testam-se, defendem-se hipóteses, teorias, etc. por meio da educação física a fim de compreender os fenômenos e os objetos sociais, bem como métodos para uma intervenção predominantemente sob a visão culturalista via as ciências humanas.

Ora, nisso ocorre uma polarização na discussão epistemológica sobre a natureza e a especificidade da educação física escolar. Conforme Sánchez Gamboa (2007, p. 33), “[...] essas polarizações, embora oportunas na quebra da hegemonia dos paradigmas analíticos e positivistas, podem reduzir as possibilidades da pesquisa a um falso dualismo, obedecendo à lógica do terceiro excluído, fechando o espaço a outras (terceiras) opções”.

As tentativas da quebra de paradigma alavancaram (e ainda alavancam) um intenso debate no nível político-epistemológico fundamentado pelas ciências humanas, como sinalizamos anteriormente. Tais discussões se deram desde os aparatos técnicos e instrumentais até a complexidade sobre as questões teóricas e epistemológicas da educação física (cf. SACARDO; SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2015).

De acordo com Sacardo e Silva (2017) o foco dessas discussões de cunho mais complexo está centrado na crise de identidade da educação física, caminhando e, de certo modo, permanecendo no colonialismo epistemológico e chegando até as controvérsias entre os debates da modernidade e da pós-modernidade, tanto no âmbito da educação como da educação física. Está em voga, dado esse contexto de impasses e indecisões, aquilo que certos autores definem como um certo *mosaico* regido por um pluralismo teórico e político sob a ótica dos giros epistemológicos ou linguísticos.

Todavia, um dos principais problemas que se encontra nesta vertente, do pluralismo teórico e político, consiste na crítica às concepções de verdade, da razão e da crítica. Trata-se de uma vertente que é oriunda das discussões hodiernas no interior da pedagogia crítica que, para determinados autores, é

caracterizada por diversas e distintas perspectivas teóricas e políticas. Assim sendo, vale o seguinte adendo: “[...] em relação à expressão ‘pluralismo teórico e político’, ela nos remete a pensar em algo que não assume uma unidade, pois é aberto, plural, inacabado e transformista” (SACARDO; SILVA, 2017, p. 29).

Com efeito, o critério de verdade, o real e a própria ciência caem em descrença. As descrições dos fenômenos e dos objetos passam a ser o ponto fulcral na relação entre homem e mundo. A linguagem, portanto, passa a ser o fundamento cabal para se relacionar com o real, o qual dependeria ontologicamente das interpretações e, por conseguinte, não seria mais possível estabelecer uma verdade objetiva: “Por este viés, esta concepção de realidade nega a materialidade do real e, desse modo, as estruturas subjetivas (linguagem) tornam-se as condições que possibilitam determinar esta materialidade” (SACARDO; SILVA, 2017, p. 31).

Logo, coloca-se em suspeita, ou melhor, desvaloriza-se a possibilidade da universalização da cultura humana. As riquezas materiais e imateriais acumuladas ao longo da história são descontextualizadas e compreendidas de forma fracionada. A questão fundamental não está na existência da sociedade dividida em classes e, por conseguinte, numa ótica dominante da classe dirigente da cultura humana, mas na condição de excluir a possibilidade de haver uma cultura universal.

Não por acaso, a leitura feita sobre a realidade concreta, realizada por autores dessa corrente, é distorcida no que se refere às contradições inerentes à sociedade capitalista. E um dos caminhos encontrados para excluir ou naturalizar tais contradições se dá na tentativa, em acordo com a análise crítica de Duarte (2010, p. 106), de “[...] construir discursos que misturam a eternização do esvaziamento próprio da cotidianidade contemporânea a visões românticas de um passado ressignificado livremente pela subjetividade fragmentada do indivíduo pós-moderno”. Eis aí uma condição de direcionar a educação e, por consequência, a educação física, para atender a classe dominante, isto é, a possibilidade, implícita ou explícita, de universalizar os interesses desta classe por meio da fragmentação do real.

Em nossa compreensão, estabelece-se um problema no que se refere à tentativa de definição sobre a natureza e a especificidade da educação física. Pois a sua saída do colonialismo epistemológico não pode ocorrer pela sua

entrada nas teorizações do *mundo pós-moderno*, ou seja, estabelecendo uma compreensão do processo educativo que culmine com uma visão distorcida da realidade concreta.

Portanto, eis a necessidade de estabelecer uma vigilância epistemológica crítica sobre os condicionantes da educação física, levando, assim, para uma contínua busca de aproximação/compreensão a mais fidedigna possível da prática social global.

Todavia, compreendemos, nesse ensejo, que se estabelecem alguns problemas no interior das discussões epistemológicas oriundas do movimento que procura legitimar o objeto de conhecimento da educação física escolar a partir das ciências humanas. Primeiro, é que continua o processo de flutuação epistemológica, onde a educação física está subordinada, agora, às ciências humanas ao invés das ciências naturais. Conseqüentemente, o seu objeto de conhecimento está subordinado também a tais ciências. Segundo, ao evidenciar o seu objeto de conhecimento exclusivamente por meio da cultura, estabelece-se, predominantemente, uma visão culturalista desse objeto.

Portanto, por mais que o objeto de conhecimento da educação física escolar esteja à mercê dos fundamentos da antropologia, da filosofia, da sociologia, etc., ao subordinar tal objeto somente ao *a priori* cultural<sup>10</sup>, efetiva-se uma doutrinação, via tais ciências, sobre aquilo que é específico da educação física escolar. A questão do culturalismo no âmbito da educação física escolar influencia, como já mencionamos, na identificação do seu objeto de conhecimento e do próprio processo educativo como uma unidade. Com isso, deve se preocupar em investigar qual a concepção teórica que está por trás de determinada discussão que explicita o objeto de conhecimento da educação física escolar, bem como o seu processo educativo como um componente curricular da escola pela única via da cultura, isto é, apenas pela via do *a priori* cultural. Uma vez que tal concepção pode estar direcionada para um culturalismo, isto é, balizada por uma lógica em que a cultura é algo que os homens realizam de forma espontânea e, por isso, se desenvolve espontaneamente, não há a necessidade de uma atividade educacional sistematizada e, com isso, não é necessária uma fundamentação teórica

---

<sup>10</sup> Verificar, no presente trabalho, no capítulo três, o momento em que passamos a compreender os aspectos que compõem a estrutura do ser humano.

explícita e nem um determinado critério de verdade bastando, apenas, as apreensões imediatas (aspecto pessoal) dos indivíduos, ou seja, compactuando com um relativismo cultural.

No entanto, não estamos postulando que a cultura não deve ser levada em consideração para se compreender o objeto de conhecimento da educação física escolar. O problema, como afirmamos, é o de continuar subordinando a educação física a distintas ciências ao alocá-la numa perspectiva culturalista.

Talvez, de forma inversa, isto é, com distintos posicionamentos teóricos, podemos mencionar a proposta teórica produzida pelo Coletivo de Autores (2014) que procura apresentar uma compreensão progressista para o processo educativo da educação física, bem como do seu objeto de conhecimento, calcada nas ciências humanas. Nota-se que se trata de uma proposta metodológica de ensino para a educação física escolar que procurou superar a condição de subordinação da área pelas ciências naturais, via as ciências humanas atribuindo, assim, ao seu objeto de conhecimento as especificidades da cultura.

Tais autores apresentam uma proposta intitulada crítico-superadora para a educação física como uma disciplina que trata, de forma pedagógica, do conhecimento denominado como cultura corporal. Trata-se de atividades humanas, cujo recorte está na questão “*corporal*”, isto é, a dança, o esporte, o jogo, a mímica, a capoeira, etc. Cabe, portanto, ao processo educativo da educação física, tratar do conhecimento que engloba a cultura corporal para que o aluno possa apreender a expressão corporal como uma linguagem. A justificativa utilizada pelos autores para a legitimação e, posteriormente, para o estudo da cultura corporal se dá da seguinte maneira:

O homem se apropria da cultura corporal dispendo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 2014, p. 62).

O conhecimento, ou seja, o ato de conhecer de forma sistematizada as atividades da cultura corporal torna-se o fio condutor do processo educativo. Ademais, de acordo com o Coletivo de Autores (2014, p. 64), os conteúdos

escolares, específicos da educação física, “[...] são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas”.

Sinteticamente, trata-se de uma obra que buscou apresentar uma postura crítica sobre a educação física escolar, apoiando-se principalmente no materialismo histórico-dialético a fim de enfrentar o “rebaixamento teórico” encarnado nas teorizações que sustentavam os modelos da aptidão física e do esporte. É uma obra, portanto, que propiciou um grande avanço no campo da educação física escolar no Brasil a partir do início da década de 1990. É, a nosso ver, um clássico da educação física escolar, mas, ao mesmo tempo em que constitui um avanço para a área, está suscetível a continuas revisões<sup>11</sup> para manter sua contemporaneidade.

Contudo, compreendemos que o Coletivo de Autores (2014) corre o risco de compactuar ainda com a flutuação da educação física. Ao propor um afastamento das ciências naturais e, por consequência, apresentar uma proposta balizada, fundamentalmente, nas ciências humanas, os autores correram o risco de asseverar o processo educativo na disciplina escolar educação física em proveito dos interesses de distintas ciências humanas. E, também, de compactuar com os princípios do culturalismo, isto é, do relativismo cultural.

Mas, a possibilidade e a consolidação de superação da proposta do Coletivo de Autores (2014) tanto da flutuação epistemológica como da adesão ao relativismo cultural se dão, justamente, por sua concepção teórica. Portanto, ao se apoiar nas categorias marxianas e marxistas, posiciona-se para a possível condição de superação de tais cenários.

Tanto que determinados autores que compuseram o Coletivo de Autores (2014) se propuseram e se propõem, atualmente, em conjunto com um grupo mais amplo de pesquisadores, aprofundar, ainda mais, as categorias marxianas e marxistas para estabelecer uma compreensão fidedigna sobre a natureza e a especificidade da educação física, principalmente no âmbito escolar.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Conforme salientam Ferreira (2015) e Taffarel e Santos Júnior (2015), à guisa de ilustração.

<sup>12</sup> Destacamos as autoras Micheli Escobar e, principalmente, Celi Nelza Zülke Taffarel como os integrantes que continuaram a se aprofundar nas categorias do materialismo histórico-dialético, bem como os integrantes do Grupo LEPEL, Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer, inseridos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de

Compactuamos com a essência das discussões marxistas referentes à cultura corporal, justamente pelo seu referencial teórico. Porém, quanto à terminologia, questionamo-la por dar margem a uma aproximação com o culturalismo e, por consequência, podendo direcionar a reflexão para a problemática compreensão de tratar aquilo que é específico da educação física escolar por meio da espontaneidade, incidindo em um relativismo cultural.

A concepção de cultura aqui tratada está à luz dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica que, por consequência, busca embasamento na concepção dialética da história. Portanto, aderimos ao preceito de Saviani (2013e, p. xv), no qual aponta que cultura nada mais é do que a transformação da natureza pelos homens a fim de garantir sua existência (processo de objetivação), decorrendo daí a capacidade humana de acumular tais transformações ou tais objetivações por meio de signos como bens culturais a serem apropriados pelos demais seres humanos (processo de apropriação). “Eis aí o processo de criação da cultura que outra coisa não é senão natureza transformada pelo homem. É no ato de autoproduzir-se pelo trabalho que o homem produz cultura”.

Duarte (2006, p. 118), por sua vez, assevera essa concepção de cultura da seguinte maneira:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, pois os indivíduos devem se apropriar daquilo que é criado pelos próprios seres humanos. Tal apropriação gera nos seres humanos necessidades de novo tipo, necessidades exclusivamente socioculturais, que não existiam anteriormente e que, por sua vez, levarão os homens a novas objetivações e a novas apropriações, num processo sem fim.

---

Educação da Universidade Federal da Bahia, tendo “[...] como objeto de estudo a Cultura Corporal e desenvolve projetos de ensino-pesquisa-extensão, contribuindo na formação profissional, na produção do conhecimento científico da área, nas políticas públicas e na qualidade das intervenções profissionais nos campos de trabalho - educação, saúde, lazer, comunicação” (texto extraído da apresentação do Grupo LEPEL, disponível no sítio a seguir informado). Para maiores informações conferir: < <http://www.lepel.ufba.br/index.htm>>.

Tomando como princípio esta concepção de cultura, optamos, como já adiantamos, por utilizar, a princípio, a terminologia corporalidade (cf. TABORDA DE OLIVEIRA, 1999; 2014; SILVA, 2017). Por partir, também, de uma lógica crítica sobre a educação física escolar, procurando esclarecer que o corpo e suas diversas manifestações são produzidos historicamente e desenvolvidos socialmente no decorrer da história. Ou seja, por meio do domínio da natureza o ser humano estabelece formas de utilizar o seu corpo, estabelecendo atividades sistematizadas executando ou contendo o movimento do corpo.

Não se trata de uma nova concepção de ensino para a educação física escolar, mas como uma forma de compreender o corpo frente às suas atividades no interior de determinado modo de produção, nesse caso, do modo de produção capitalista. Corporalidade pode ser compreendida, conforme Taborda de Oliveira (1999, p. 131), da seguinte maneira:

Ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações entre si e com a natureza estamos chamando *corporalidade*. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade.

Já Silva (2017, p. 67), por sua vez, ao problematizar o corpo no âmbito das inúmeras modificações atuais do mundo do trabalho na sociedade capitalista, traz à tona o termo corporalidade apontando-a como uma categoria, ou seja, “[...] como uma determinação da existência do indivíduo social, com um fundamento histórico-ontológico”.

Mais adiante o mesmo autor apresenta indícios semelhantes sobre sua definição da categoria corporalidade:

A corporalidade, como atividade prática sensível, como práxis, se constitui como o complexo de capacidades físicas e mentais que existem na personalidade viva dos homens e mulheres que trabalham. Esse complexo de capacidades e potencialidades resulta, pois, de toda a história humana, pois contém, no seu interior, a síntese da humanidade objetivada em sentidos, percepções, pulsões, capacidades, afetos, paixões, emoções, consciência, enfim, as *forças essenciais humanas* [...], ainda que de forma limitada pelas determinações da sociabilidade do capital. E é esse complexo que todo ser humano põe em ação na produção de qualquer valor de uso. Na medida em que o trabalho passa a ser determinado pelas relações sociais assentadas na produção e reprodução da mercadoria, o

trabalhador se torna mercadoria e sua corporalidade passa a ser consumida pelo capital na produção, assim como sua personalidade viva, sua individualidade humana (SILVA, 2017, pp. 129-130, colchetes meus).

Compactuamos com tal ideia do autor, ou seja, destacamos que a investigação sobre a corporalidade humana se dá na questão de como compreender o corpo em suas dimensões e ações no âmbito do modo de produção capitalista, mais precisamente, sobre as atuais características da divisão do trabalho. Pois, na atual sociedade cindida em classes, há uma fragmentação explícita no processo de trabalho que pressupõe, por sua vez, um determinado tipo de ser humano e, no sentido que estamos abordando, um determinado tipo de corporalidade.

Trata-se, atualmente, de estabelecer uma educação do corpo capaz de atender as demandas da sociedade capitalista. O nexo psicofísico, principalmente da classe subalterna, é *formatado* (ou educado) para atender as exigências capitalistas como força de trabalho manual ou instrumental.

Em nossa compreensão, o trato dado ao objeto de conhecimento da educação física escolar como um meio para as ciências naturais ou as ciências humanas sociais, predominantemente, compactuam para a adaptação psicofísica dos indivíduos que compõem a classe subalterna a estarem aptos a serem explorados via as características do capitalismo contemporâneo. Pois, ao abordar o seu objeto de conhecimento somente pelo utilitarismo biológico (ciências naturais) ou enfatizar a espontaneidade da relação entre tal objeto e o indivíduo (ciências humanas pela via do culturalismo), está endossando, explícita ou implicitamente, intencional ou não intencionalmente, uma concepção de mundo e, por conseguinte, de educação conservadora. Logo, está endossando as especificidades de uma sociedade que se legitima pela cisão dos indivíduos por classes sociais e pela desigualdade real entre tais classes.

É nesse contexto que o objeto de conhecimento da educação física escolar deve ser investigado. E, de forma inversa ao supradito, procuramos partir de uma pedagogia (uma teoria da educação) que tenha uma concepção de mundo e de educação transformadora e que, no tocante ao circuito da educação a ser estabelecido no processo educativo, estabeleça uma relação recíproca na qual a prática pedagógica torne-se o ponto de partida e de chegada, onde a sua

eficácia e coerência seja oportunizada pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

No caso da educação física escolar, o trato do seu objeto de conhecimento, o desenvolvimento da corporalidade humana, deve estar alicerçado numa pedagogia conforme a concepção acima mencionada. Ou seja, seu objeto de conhecimento passa a estar dentro de um circuito onde o que deve prevalecer é a promoção do ser humano (do aluno) por meio do processo de ensino e aprendizagem. Onde os problemas que surgem, no bojo desse processo, são inteiramente problemas pedagógicos. Logo, a corporalidade humana, por meio da relação contraditória entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento, passa a ser uma problemática de cunho pedagógico.

Assim, passamos para o momento seguinte do presente capítulo, cujo objetivo foi buscar compreender como se pode estabelecer uma inversão dos circuitos mencionados até então, cuja essência passa a ser a pedagogia, como ciência da educação, autônoma e unificada, para identificar e tratar o objeto de conhecimento da educação física, principalmente no âmbito escolar.

## **1.2 A necessidade de superação do trato dado ao objeto de conhecimento da educação física fundamentado pelos circuitos das ciências naturais e das ciências humanas**

De forma ordinária, no curso da história da civilização ocidental, a pedagogia foi se conciliando com a educação, efetivando-se, nesse sentido, como uma determinada maneira de compreender e intervir no processo educativo. Como já explicitado, a educação é um fenômeno social que vigora desde as primeiras ações dos homens. Por consequência, na medida em que o homem sente a necessidade de compreender como pode interferir na prática educativa, se constitui um saber particular. Esse saber, destarte, se estabelece, conforme Saviani (2007b), desde a Paidéia grega, passando pela Roma Antiga, pela Idade Média, chegando até a modernidade, conciliando-se com o termo pedagogia.

A pedagogia, então, se desenvolveu, historicamente, vinculada com a prática educativa, isto é, ela pode ser compreendida como uma teoria da própria prática. Sendo assim, em determinados momentos da história da educação, a pedagogia torna-se uma forma proposital de se efetivar a educação.

Contudo, o conceito de pedagogia não foi e não é consenso até os atuais dias. A pedagogia, por exemplo, compreendida de maneira idealista, foi direcionada como um elemento no seio da filosofia. No âmbito da filosofia positivista, aponta-se que o seu surgimento se deu na própria prática educativa. Ainda sob a análise positivista, encontra-se em Durkheim a sua definição como uma teoria prática, cujo enfoque é compreender a educação como fenômeno educativo, ao passo que a teoria científica está na sociologia da educação, cujo enfoque é o conhecimento do fato educativo (SAVIANI, 2007b).

Posteriormente, com base, ainda, na orientação positivista, buscou-se dar um caráter científico para a pedagogia, porém, seguindo na análise de Saviani (2007b, p. 101), “[...] em lugar de lhe granjear autonomia científica, apenas a transmutou de uma submissão, aquela da filosofia, a uma outra: a das ciências empíricas reconhecidas como tais e que foram tomadas como modelo para a pedagogia”.

Todavia, no final do último século, mais precisamente, em meados da década de 1970, buscou-se compreender e consolidar a pedagogia como uma teoria com determinada autonomia científica. Destacamos, para a análise desse movimento, a reflexão de Schmied-Kowarzik (1983) que, em linhas gerais, caracteriza a pedagogia como uma ciência da educação compreendida e aplicada na sua essência como uma teoria dialética. O autor germânico parte do pressuposto de que a pedagogia é uma ciência prática *da* e *para* a práxis educativa. E, destarte, a relação entre teoria e prática torna-se fundamental para uma prática educativa que concebe a educação como mediadora da prática social global.

A pedagogia histórico-crítica, como uma ciência prática da e para a práxis educativa, contrapõe o processo de universalização dos princípios capitalistas na atual sociedade e propõe como necessidade fulcral para a existência humana a transformação desse modelo social. Portanto, é pertinente estabelecer um estatuto da pedagogia enquanto ciência da e para a educação e, por consequência, faz-se necessário removermos “[...] as suspeitas que hoje pairam

sobre a ciência, buscando ancorar-se solidamente sobre as conquistas históricas da humanidade entre os quais figuram em posição de destaque a filosofia e a ciência” (SAVIANI, 2007a, p. 33).

A pedagogia histórico-crítica pressupõe uma relação recíproca entre a filosofia da educação, a pedagogia (teoria da educação) e a prática pedagógica. Os três níveis citados são, ao mesmo tempo, determinantes e determinados de/por cada nível. A prática pedagógica é o ponto de início e de chegada que é, por sua vez, mediada pela filosofia<sup>13</sup> e pela teoria educacional para garantir a sua eficácia e a coerência da finalidade estabelecida frente aos elementos da realidade concreta.

Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica assume a proposição supradita e confere aos componentes curriculares, ou seja, às disciplinas escolares, elementos filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos suficientes para o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos específicos de cada disciplina. Veremos adiante, portanto, como essa pedagogia se caracteriza como uma ciência, autônoma e unificada, da e para a educação. Conseqüentemente, procuraremos evidenciar que ao estabelecer a prática pedagógica em educação física, fundamentada pela pedagogia histórico-crítica, exclui-se a sua condição de colonização epistemológica.

### *1.2.1 A pedagogia enquanto ciência da educação autônoma e unificada*

A pedagogia para se caracterizar, de fato, como uma ciência da e para a educação e, por conseguinte, possa interferir, concretamente, no processo de desenvolvimento dos indivíduos, a mesma deve partir do princípio da unidade teórico-prática, ou seja, da práxis educativa transformadora.

Sob um olhar preliminar, podemos compreender que a relação teoria e prática, na pedagogia, como uma ciência da e para a educação, é efetivada de forma bastante *visível*. Isto porque, conforme Schmied-Kowarzik (1983, pp. 10-11), “[...] a prática seria justamente a educação em todos os seus

---

<sup>13</sup> No próximo capítulo realizamos uma análise sobre o conceito de filosofia, mais precisamente, a filosofia a partir da concepção dialética da história, na qual se embasa a pedagogia histórico-crítica.

relacionamentos práticos, e a teoria seria a ciência da educação em suas figuras teóricas”. Destarte, a unidade teórico-prática se dá no constante processo onde “[...] a teoria investigaria a prática sobre a qual retroagiria mediante os seus conhecimentos adquiridos”. A prática seria o ponto de início da produção do conhecimento e, portanto, o fio condutor da teoria, sendo esta uma prática orientada de forma coerente e coesa. “Prática e teoria, portanto, dependeriam e seriam referidas inevitavelmente uma em relação à outra”.

Nem as ciências naturais e nem as ciências humanas tratam dessa relação no âmbito pedagógico como a pedagogia, enquanto ciência da e para educação, obviamente, na lógica dialética. Pois a relação entre a teoria e a prática aloca-se em processos, procedimentos, decisões, etc. pedagógicos e, por conseguinte, não está disponível nas ciências naturais e nem nas ciências humanas.

A pedagogia, sob os preceitos da concepção dialética da história, deve, desde o início das relações pedagógicas, ser refletida e efetivada para libertar o homem, ou melhor, para dar acesso aos conhecimentos em proveito da emancipação humana. Ao consolidar tal necessidade, a pedagogia passa a estar embasada por um olhar histórico-crítico perante a realidade, uma vez que o seu objetivo principal é analisar os elementos, os mecanismos, as imposições sociais que concretamente impedem que os homens sejam emancipados e libertos do vigente modo de produção (SCHMIED-KOWARZIK, 1983).

A ciência da e para a educação tem como princípio o conhecimento construído historicamente e desenvolvido socialmente pelos seres humanos e, por conseguinte, a sua relação com a realidade educacional em determinado momento histórico-social. É, portanto, necessário e pertinente refletir a educação, em especial a educação escolar, por meio da relação dialética entre a teoria pedagógica e a prática educativa.

Diante do exposto, podemos apresentar dois questionamentos que se relacionam: como se dá a relação entre teoria e prática sob à égide da concepção dialética da história? E, com efeito, de que maneira podemos constatar que a teoria pedagógica histórico-crítica tem como condição basilar a presente relação dialética entre teoria e prática?

Para que a pedagogia, como uma ciência da e para a educação, incida no processo de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado como

contribuição para a emancipação dos homens, ela deve ser compreendida e explicada por meio de uma reflexão filosófica que, por sua vez, tornar-se-á o fundamento fulcral para a sua relação com a prática. A pedagogia com base na reflexão filosófica dialética tem como diretriz não somente o plano teórico da ciência da educação, mas, também, pela “[...] preocupação teórico-científica (filosófico-fundamental) da fundamentação da pedagogia como ciência que, enquanto prática, não possui seu sentido em si mesma, mas na humanização da práxis” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 15).

A prática educativa, no âmbito da pedagogia dialética, se concretiza somente se estiver consubstanciada com a ciência pedagógica. A teoria estabelece a sua função sempre a partir das condições disponibilizadas pela prática educativa anterior, podendo, assim, refletir sobre a posterior prática educativa e assim sucessivamente.

Como podemos constatar a pedagogia histórico-crítica parte dos princípios supracitados, isto é, como uma ciência prática capaz de, concretamente, apresentar elementos filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos para a ação do professor no bojo da prática pedagógica. Elementos estes que, alicerçados pela concepção dialética da história, expressam a necessidade e, ao mesmo tempo, disponibilizam a possibilidade de compreender a hodierna prática social global e a função da educação em proveito de contribuir para a emancipação dos homens.

Assim, em nossa compreensão, os fundamentos da pedagogia histórico-crítica legitimam-na como uma pedagogia dialética por atuarem nas seguintes problemáticas, citadas por Schmied-Kowarzik (1983, p. 17):

- 1) como análise situacional dialética para a atividade educacional, que guia o educador a elucidar situações como sendo educativas e a dominá-las educacionalmente sem lhe subtrair, na práxis, a sua decisão educacional;
- 2) como interpretação dialética do sentido do empreendimento conjunto da educação, com vistas à formação humana do educando, que orienta a educação para a autoformação (*sic*) deste, sem ao mesmo tempo impossibilitar isto com determinações antecipadas;
- 3) como auto-reflexão (*sic*) dialética sobre possibilidades e limitações de enunciados pedagógicos da e para a prática educacional, que constitui a pedagogia enquanto ciência prática cujo sentido não está na compreensão, mas no aperfeiçoamento da práxis.

A pedagogia histórico-crítica atende a tais características, pois é uma teoria pedagógica que tem por objetivo conhecer e refletir criticamente a prática social global. Ela apresenta fundamentos teórico-metodológicos que dispõem a educação como mediadora da prática social global. Portanto, esta pedagogia tem, efetivamente, os preceitos de uma ciência prática em proveito de uma práxis transformadora.

Por se tratar de uma teoria pedagógica, a pedagogia histórico-crítica incide, de forma crítica, na ação do homem sobre o homem, isto é, incide na educação dos indivíduos numa perspectiva transformadora. Com efeito, como a prática educativa é, justamente, o ato da ação do homem (educador) sobre o homem (educando), torna-se necessário que se tenha “[...] uma diretriz teórica através da pedagogia, que por sua vez não pode remeter a um treino ‘natural’ ou a uma ‘sabedoria’ transcendental da educação”. Para tanto, a prática educativa “[...] precisa ocorrer através da pedagogia como teoria científica; pois ciência significa esclarecimento do homem como produto do homem” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 129).

Os subsídios teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica a caracterizam, a rigor, como uma ciência prática da e para a educação, pois contém uma diretriz teórica que contribui para a compreensão da prática pedagógica direcionada à humanização, vale dizer, à formação omnilateral da geração em desenvolvimento. Ela se legitima como ciência da educação porque institui a educação, em sua totalidade, como o seu objeto, e se propõe teoricamente como uma pedagogia que visa alcançar a fidedigna ciência da educação, isto é, a ciência da educação autônoma e unificada.

Com efeito, parte-se do fundamental princípio de que a história deve ocupar lugar central no princípio educativo de uma escola unitária regida por uma ciência da educação autônoma e unificada. Trata-se de uma escola que assume a característica unitária, “[...] porque guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos”. Nesta direção, “[...] a pedagogia revela-se capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre a educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa”.

Eis aí a condição da pedagogia ser a ciência a serviço da e para a prática educativa (SAVIANI, 2012a, pp. 129-130).

### *1.2.2 O objeto de conhecimento da educação física escolar na esteira da ciência da educação*

Como contribuição para a legitimidade da educação física sobre o seu objeto de conhecimento e, portanto, sobre o seu processo educativo é necessário refleti-la e estabelecê-la a partir de uma teoria pedagógica. É necessário ter como fundamento as especificações ditadas pela pedagogia como uma teoria da educação.

Ao partirmos da questão de que o sentido da educação e sua finalidade é a promoção (desenvolvimento) dos seres humanos, torna-se, também, evidente que o sentido e a finalidade da educação física no espaço escolar seja contribuir, na sua particularidade, com tal promoção.

Trata-se, portanto, de refletir sobre a educação física escolar a partir da compreensão do homem no contexto da hodierna realidade concreta da sociedade brasileira. Destarte, o processo educativo específico da educação física deve partir das seguintes delineações no âmbito da educação, expostas por Saviani (2013b): da subsistência, da libertação, da comunicação e da transformação.

Para que possamos realizar tais objetivos é necessário apontar os meios adequados para tal tarefa. Estes meios devem estar em sintonia direta com o conhecimento que temos da realidade concreta. Deste modo, conforme argumenta Saviani (2013b, p. 61), é possível estabelecer os meios mais adequados para agirmos perante a realidade concreta de acordo com o conhecimento assimilado sobre ela, lembrando que a promoção do ser humano significa “[...] torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”. E para termos conhecimento da realidade, podemos e devemos utilizar um importante meio (instrumento) que é a ciência.

É mister que o professor utilize a ciência como meio/instrumento no processo educativo escolar. Por um lado, a não utilização da ciência avilta o processo educativo escolar, ou seja, ele se torna precário para a compreensão da realidade em que os sujeitos estão inseridos e na qual devem intervir. Por outro lado, é necessário que os fundamentos basilares da pedagogia se relacionem com as inúmeras ciências que tratam, em última instância, de determinados objetos e fenômenos que compõem a totalidade social. O processo educativo escolar na especificidade da educação física escolar deve atender esta maneira de relacionamento com as ciências.

Constata-se, então, que as ciências são fundamentais para o processo educativo. Principalmente, para o professor, no cerne das relações pedagógicas, a ciência contribui, ao menos, de três formas: 1) por proporcionar um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade; 2) pelos conteúdos próprios das ciências, que são o meio/instrumento para a promoção do homem, isto é, para o desenvolvimento do aluno; 3) por contribuir, através do professor, para a formação de cientistas (SAVIANI, 2013b).

As ciências estão, explícita ou implicitamente, integradas ao currículo escolar. Por exemplo: a história integra, explicitamente, o currículo escolar no ensino fundamental das séries finais, como uma disciplina curricular, ao passo que a psicologia integra, implicitamente, o mesmo currículo escolar, por se tratar de uma área do conhecimento pertinente para o professor, pois ela permite que o professor possa compreender o desenvolvimento psíquico do aluno nos determinados momentos da sua vida e, assim, compreender como o conhecimento deve ser transmitido no decorrer do processo educativo. As ciências tornam-se um meio para chegar ao objetivo estabelecido na promoção do homem via a educação escolar.

Porém, eis a necessidade de refletir sobre o seguinte problema, no que se refere à relação entre fim e meio no processo educativo escolar: é possível utilizar pretéritos meios para alcançar novos objetivos? Conforme Saviani (2013b) não há a possibilidade, na atual situação social, de aguardar novas instituições para concretizar os objetivos propostos acima. Logo, a alternativa concreta que surge se dá na possibilidade de atuar nas vigentes instituições educacionais, numa lógica dialética, para atingir os novos objetivos.

Vejam, por conseguinte, a pertinência da reflexão filosófica articulada com o fundamento científico para poder intervir nesta problemática. Referimo-nos a uma educação sistematizada (atividade educacional sistematizada), embasada filosófica e cientificamente, em proveito do processo educativo escolar coeso e eficaz frente à vigente situação social.

Nota-se que a pedagogia é o fio condutor do processo educativo escolar e as demais ciências são os meios disponíveis para atingir os objetivos estabelecidos frente à situação do objeto e/ou do fenômeno abordado. Estamos, portanto, diante do circuito em que a educação é o ponto de início e de chegada do conhecimento dos problemas educacionais propiciado pela pedagogia enquanto ciência da e para a educação.

Conseqüentemente, o processo educativo escolar de todos os componentes curriculares e, em especial, da educação física, deve se basear no ato pedagógico e, destarte, estabelecer as bases científicas como elementos que contribuam para alcançar as tarefas propostas pelo professor no interior da prática pedagógica. Em análoga afirmação: é necessário superar o biologicismo pedagógico, o psicologismo pedagógico, o antropologismo pedagógico, etc. A pedagogia é, portanto, a forma de superar o caráter flutuante e/ou enciclopédico dominantes no âmbito do circuito da educação regida pelas distintas ciências humanas e/ou naturais.

A realidade educacional, inserida no hodierno contexto social, deve ser compreendida como um produto e, principalmente, como um processo em que é possível e necessário executar as funções de produção, de realização, de transformação, etc. Podemos caracterizar a pedagogia (dado seu aspecto cognoscitivo e teleológico) “[...] como *teoria geral da educação*, isto é, como sistematização *a posteriori* da educação. Isto significa que não se trata de uma teoria derivada da psicologia, da sociologia, da ‘filosofia’, da economia etc.” Ela é, em suma, “[...] uma teoria construída a partir e em função das exigências da realidade educacional (realidade-processo e realidade-produto)”. Portanto, ocorre, no âmbito da educação, uma articulação dialética entre os aspectos histórico, científico e filosófico. Isto é, não se trata “[...] de uma teoria derivada da psicologia, sociologia etc.” Pois, esses “[...] elementos entram apenas e tão somente na medida em que nos permitem compreender de modo sistematizado, portanto, coerente, a educação” (SAVIANI, 2013b, pp. 70-72).

A pedagogia oferece elementos que podem sanar, no âmbito da escola, os problemas provenientes da relação entre professor e aluno via as orientações do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, extrapola a possibilidade de a educação escolar ser mero instrumento, isto é, um campo utilizado pelas demais ciências, a fim de testar e verificar a veracidade de determinadas hipóteses sobre específicos conhecimentos de cada ciência.

No caso da educação física escolar, como uma modalidade de educação, é idêntico o princípio fundamentado pela pedagogia. Não se trata de um campo a ser utilizado para aferir as especificidades de determinados conhecimentos, seja no âmbito das ciências naturais (como a biologia, a química, a física, etc.), seja no âmbito das ciências humanas (como a psicologia, a antropologia, a sociologia, etc.). A educação (a promoção do homem), nesse sentido, torna-se o centro das preocupações da educação física. E, para tanto, evidenciamos o seguinte pressuposto:

Em vez de considerar a educação [e, então, a educação física escolar] por critérios sociológicos, psicológicos, econômicos[, biológicos,] etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo [no âmbito das especificidades da educação física escolar]. Parece ser esse o caminho por meio do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada (SAVIANI, 2013a, p. 71, colchetes meus).

À vista disso, a identificação e o trato do conhecimento da educação física devem estar alicerçados por uma “[...] fundamentação teórica e científica da pedagogia como uma ciência prática da e para a educação” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 07). Logo, partimos do princípio que a pedagogia histórico-crítica, como uma teoria pedagógica, apresenta os fundamentos suficientes para refletir e intervir na promoção do homem no âmbito das especificidades da educação física escolar.

Ademais, em acordo com Sánchez Gamboa (2007, p. 31), a educação física, como um trabalho não material, é um tipo de educação que abrange produtos alocados nos processos “[...] da atividade, do exercício, do fazer, da realização da motricidade, nos atos de correr, jogar, nadar, dançar, competir,

brincar, etc.". Esses processos impactam diretamente no desenvolvimento pleno do movimento e no próprio ato de conter o movimento. Por meio de tais atividades é possível contribuir, via as condições objetivas da natureza biofísica, para o desenvolvimento da natureza humana. "Ato e processos complexos em que é impossível separar as 'duas naturezas' porque se imbricam mutuamente, constituindo uma unidade concreta na ação humana direta e intencional dos homens (trabalho) que transforma a natureza biofísica em natureza humana".

A educação física é, provavelmente, uma modalidade de educação que mais se aproxima da articulação (indissolúvel) entre as naturezas biofísica e humana. "A Educação Física constitui-se um *locus* privilegiado de todo processo educativo, por abordar as situações basilares, onde se constitui e se desenvolve o humano, a partir das condições naturais e sociais imbricadas entre si" (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007, p. 30). As ciências naturais e as humanas, com efeito, devem ser os instrumentos utilizados no processo educativo específico da educação física escolar para contribuir em proveito de uma compreensão crítica sobre a articulação entre os aspectos natural e social que sustentam a existência humana.

Consequentemente, a natureza e a especificidade da educação física estão ligadas duplamente com a educação. Primeiro, por se tratar de uma modalidade de educação (como sua própria nomenclatura aponta) e, segundo, por ser uma disciplina do currículo formativo escolar. Ela está, por consequência, inserida no currículo formativo escolar assim como as demais disciplinas escolares como a matemática, a química, a física, a história, etc.

A matemática, a química, a história, a física, entre outras são, por sua vez, ciências autônomas, porém, ao serem incluídas no currículo formativo escolar, tornam-se um objeto da educação, logo orientadas por uma teoria da educação (por uma pedagogia). A teoria da educação, por sua vez, possui um estofamento teórico-metodológico que direciona para uma reflexão e intervenção à luz da realidade educacional ou dos problemas emergentes no decorrer do processo educativo, podendo ser ela fundada na teoria escolanovista, tecnicista, construtivista, libertária, histórico-crítica, etc.

No caso da educação física, ocorre uma indagação: se, assim como as ciências mencionadas acima, a educação física possui uma especificidade, isso possibilitaria uma abordagem científica específica, isto é, possibilitaria a

educação física ser uma ciência autônoma? Tal indagação ocorre, pois tornou-se recorrente a tentativa de encontrar uma fundamentação científica própria para a educação física. Não por acaso se estabelecem tentativas de apontar, como sua especificidade, a ciência do esporte, a ciência do movimento humano, a ciência do movimento, etc.

Nesse caso, a educação física seria uma ciência, por exemplo, distinta da física que estuda o movimento físico (matéria); da psicologia que estuda o comportamento humano; da pedagogia que estuda a educação humana; pois todas estas ciências não estudam, ou melhor, não têm, como objeto específico, a corporalidade humana.

Para tanto, o esforço histórico em estabelecê-la como uma ciência autônoma faz com que emergam proposições sobre o seu objeto de conhecimento, porém não se tem ainda um consenso para tal objeto. Como explicitamos anteriormente, consolida-se, com essa indecisão, uma das dubiedades da educação física, pois há vertentes que a aproximam da aptidão física em proveito da promoção da saúde; e há vertentes que a aproximam da cultura corporal, da cultura corporal de movimento, da cultura de movimento, etc.

Como o impasse ainda está vigente, a educação física continua no âmbito das flutuações, uma vez que ela continua subordinada, seja, principalmente, ao biologismo, seja ao culturalismo. Logo, compreendemos que a educação física neste atual cenário epistemológico não obteve êxito na tentativa de concretizar a sua autonomia científica. Mas, pelo contrário, a educação física continua a intentar possibilidades de contribuir para responder às problemáticas estabelecidas pelas orientações conceituais, seja das ciências naturais, seja das ciências humanas.

No entanto, no enfoque estabelecido para o presente estudo, a educação física é considerada como uma modalidade de educação. Com efeito, partimos do pressuposto de que além de integrar o currículo formativo das escolas, a educação física, enquanto uma atividade humana (uma prática humana), é denominada como educação. Portanto, justifica-se que ela esteja alinhavada com uma ciência da educação, autônoma e unificada. Destarte, trata-se de um objeto específico da educação, ou seja, um objeto orientado por uma teoria da educação. Com efeito, ao buscarmos compreender a natureza da educação física e, conseqüentemente, identificar seu objeto de conhecimento é necessário

dar atenção a determinados quesitos que, por sua vez, podem contribuir com o objetivo de compreender a sua área de conhecimento. Destarte, é necessário se atentar ao substantivo da locução educação física, ou seja, o termo educação.

Portanto, como viemos afirmando, a educação física é uma modalidade de educação e sofre flutuações análogas àquelas que a pedagogia enfrenta no que se refere a estabelecer sua finalidade pelo processo educativo. Logo, o objeto da pedagogia e da educação física se conjugam, sendo que o objeto de conhecimento da educação física também é a educação, cuja ênfase é dada ao plano corporal, isto é, ao desenvolvimento corporal (ao autodomínio da corporalidade humana, tanto pela efetivação do movimento corporal como na sua contenção).

Porém, a educação física, assim como a pedagogia, no tocante ao seu objeto de conhecimento, se coloca a seguinte questão-problema: a possibilidade de intervenção na educação formal (cuja expressão mais avançada é a escola) e na educação não-formal (cujas expressões se dão, praticamente, nos espaços não-escolares).

Com efeito, o professor de educação física que atua no âmbito formal é o profissional que trata a educação física no interior do campo pedagógico, atendendo preceitos teórico-metodológicos sob a égide da educação escolar (da promoção humana). Já o professor de educação física que atua no âmbito da educação não-formal é o profissional que tem seu campo de atuação, a grosso modo, em espaços externos à escola. Ou seja, ele pode ser um profissional que atua como técnico de determinada modalidade esportiva, como preparador físico, como *personal trainer*, como fisiologista, etc. que são, em última instância, campos de atuações específicos da educação física e, destarte, constituem o seu objeto de conhecimento. Mas, acima de tudo, não deixa de se situar no campo da educação.

Nota-se que é um movimento similar ao que ocorre no campo específico da pedagogia. Uma vez que o pedagogo pode ser professor, aquele que atua na escola nas diferentes áreas curriculares em que ele pode se especializar, mas também pode ser um profissional da educação atuando, por exemplo, no âmbito dos sistemas de ensino (diretor, pedagogo, supervisor, inspetor, etc.).

A natureza da educação física, assim como da pedagogia, não está no interior das diversas ciências, e sim no campo da educação, sendo ela formal ou

não-formal. É fundamental, então, principalmente no campo escolar, superar o tratamento dado ao objeto de conhecimento da educação física seja pelas ciências naturais, seja pelas ciências humanas. Ou seja, é necessário realizar a inversão do circuito, tomando a educação física, isto é, a prática pedagógica em proveito da formação corporal (do desenvolvimento da corporalidade humana) como ponto de partida e de chegada do processo educativo.

Ademais, estamos nos referindo ao *cultivo do corpo*, logo, o que está em evidência é a formação do corpo, o desenvolvimento do corpo, que são conceitos educacionais, em outras palavras, são conceitos pedagógicos. Porquanto, a educação do corpo, como especificidade da educação física, é um aspecto da educação. Assim, justifica-se aprofundar os estudos sobre a educação para compreender a natureza e a especificidade da educação física. Pois, não é apenas a formação física ou desenvolvimento físico do corpo, mas sim a formação no tocante ao desenvolvimento integral do ser humano (promoção integral do ser humano). Não é por acaso que essa área do conhecimento é denominada educação física, sendo sinônimo, no sentido gramatical, de educação corporal.

Em suma, procuramos, neste capítulo, caracterizar a problemática central do presente estudo. Propusemo-nos demonstrar como a educação física, atualmente, está, de forma predominante, sendo utilizada como um meio ou um instrumento para atender as demandas de outras ciências. Tal fato é comprovado ao analisarmos as discussões teóricas para legitimar um determinado objeto de conhecimento da educação física. Assim sendo, vimos que a educação física atua flutuando entre distintas ciências e, por consequência, tais ciências determinam diferentes objetos de conhecimento. Procuramos denominar este movimento como dubiedades da educação física.

A partir da análise desse quadro dúbio que sintetiza a educação física atualmente, apresentamos elementos como possibilidade de resolução perante tal problemática para justificar que a educação física (em espaço formal ou não-formal) é uma modalidade de educação e que, por conseguinte, ela deve ser abordada, principalmente, no âmbito escolar, por meio de uma teoria da educação, isto é, por uma pedagogia.

Perante as diversas teorias da educação existentes optamos pela pedagogia histórico-crítica, inexoravelmente, pela sua concepção de mundo

transformadora, ou seja, pela sua orientação para uma educação escolar que contribua para a libertação, comunicação e transformação por parte dos indivíduos (composição da estrutura humana, conforme veremos no terceiro capítulo do presente trabalho). Com efeito, no capítulo seguinte passamos a explicitar os principais fundamentos da pedagogia histórico-crítica, por serem os principais balizadores para investigar o objeto de conhecimento da educação física escolar, bem como para compreender o trato pedagógico a ser dado para esse objeto no campo escolar.

## **CAPÍTULO II**

### **PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Ao situarmos que a fundamentação teórica da presente pesquisa se dá pelo aporte teórico-metodológico da pedagogia histórico-crítica, é necessário, conseqüentemente, compreendê-la na sua totalidade, isto é, na sua plenitude histórica e teórica.

No entanto, a compreensão no contexto histórico não se dá, apenas, pelo aspecto cronológico, uma vez que este aspecto é apenas um elemento inserido num complexo referente à periodização de um determinado fenômeno, objeto, etc. É necessário, portanto, evidenciar e analisar a causa, o significado, o direcionamento e a finalidade do objeto que está em relevo, para que assim possa estabelecer os seus nexos e as suas determinações. Com efeito, é indispensável depreender a pedagogia histórico-crítica desde a sua gênese até o seu desenvolvimento atual e, conseqüentemente, investigar sua perspectiva para o futuro.

A exposição realizada a seguir, onde se expõe a apreensão do conteúdo, ocorreu por meio de uma síntese compreensiva, crítica e sistematizada sobre as especificidades da teoria pedagógica histórico-crítica e, por conseqüência, no exame detalhado do seu substrato teórico. Neste constructo, a pertinência em compreender a sua base teórica procede no sentido de se apropriar dos principais elementos utilizados para sustentar a sua concepção de mundo e, posteriormente, a sua concepção de educação.

No presente momento iremos focar no aprofundamento da compreensão histórica e dos principais elementos, de cunho teórico-metodológico, da pedagogia histórico-crítica, cujo intuito se dá conjugado à apreensão do tempo histórico e seus condicionantes sociais ou, na acepção de Gramsci (apud SAVIANI, 2013a), os movimentos orgânicos e conjunturais de um determinado contexto histórico-social.

## **2.1 Contextualização histórica da pedagogia histórico-crítica: da gênese ao desenvolvimento atual**

A pedagogia histórico-crítica tem como seu principal formulador o professor e pesquisador Dermeval Saviani<sup>14</sup>. A constatação e justificativa de elaborar uma teoria pedagógica se deu na sua própria prática educativa. Concluiu, então, que a função da escola não se dá em “[...] mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (SAVIANI, 2011a, p. 201).

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

Uma teoria pedagógica, destarte, deve ter como especificidade contribuir para que o indivíduo tenha condições de efetivar a passagem de uma visão sincrética, pela mediação da análise, para uma visão sintética sobre a estrutura dialética da existência humana. E foi justamente nesse sentido que Saviani iniciou a sistematização de uma teoria pedagógica dialética, ou seja, procurando evidenciar “[...] a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise, que veio a se afirmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2011a, p. 217).

O início da sistematização da pedagogia histórico-crítica ocorreu, temporalmente, em meados da década de 1970 e início da década de 1980, submersa, por um lado, em uma conjuntura social (política, cultural e pedagógica) do Brasil onde estava em vigência a política educacional orientada pelos preceitos do regime militar, e, por outro, alimentando-se já de um movimento sustentado pelas teorias da educação “crítico-reprodutivistas” que

---

<sup>14</sup> Verificar sua autobiografia em Saviani (s./d.). Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/auto.html#0>>. Acesso em: 21. ago. 2018.

orquestravam, fundamentalmente, uma crítica à política educacional e à pedagogia oficial vigente.

Vale evidenciar que o contexto social brasileiro na década de 1970 foi um importante cenário para o campo educacional. Os interesses econômico-sócio-políticos, que estavam em disputas, acarretaram diversas movimentações em todas as instituições sociais, inclusive no âmbito da educação.

No referido período o cenário econômico, portanto, no nível estrutural, evoluiu para a condição da radicalização do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil. Tal processo tornou-se evidente a partir da década de 1930, aprofundando-se, de forma progressiva, nos anos subsequentes até efetivar-se em formas mais radicais após o período de 1964<sup>15</sup> (SAVIANI, 2013b, p. 252-254).

No período pós-1930 estabeleceu-se no Brasil uma base estrutural fundamentada no processo de industrialização conhecido como substituição de importações, atrelada à crescente urbanização. O governo brasileiro, assumindo essa direção político-econômica, estava em consonância com a economia mundial de caráter capitalista, em uma posição subalterna.

A escola, nesse contexto econômico-produtivo, foi direcionada, também, a assumir os condicionantes das especificidades da sociedade capitalista. Tanto que, conforme Saviani (2013b), a escola sofreu amplo domínio dos interesses capitalistas de modo especial no período de maior radicalização caracterizado pelo avanço do processo de industrialização e urbanização do país.

Todavia, na constante tentativa de fortalecer a economia capitalista sob os ditames do capital estrangeiro, além de ter estabelecido uma severa incompatibilidade entre os interesses do bloco dominante e das classes subalternas, igualmente estabeleceu-se, no período pré-1964, uma recusa à política social sob a égide nacional-reformista – via Poder Executivo – do mandato presidencial de João Goulart. Assim, as esferas conservadoras<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Mesmo que abrangendo um amplo período histórico sobre o Brasil, indicamos a obra de Florestan Fernandes (2014) para aprofundar a reflexão sobre os desdobramentos que ocorreram para vir à tona o regime militar em 1964, momento este de profunda concretização da burguesia brasileira.

<sup>16</sup> Conforme Sanfelice (2010, p. 320), no início da década de 1960 “[...] surgiram os novos agentes sociopolíticos que corporificaram uma *intelligentsia* empresarial modernizante-conservadora, intelectuais orgânicos do bloco em formação: diretores de corporações multinacionais, administradores de empresas privadas, técnicos, executivos, oficiais militares e outros que constituíram uma tecnoburocracia”.

iniciaram um processo de desestabilização do governo constitucional de João Goulart até obterem o domínio do governo e, posteriormente, do próprio Estado. Tal ação, dentre outras, resultou na efetivação do regime militar.

Quanto ao golpe de 1964, no tocante à educação, foi um momento em que se estabelece um declínio da pedagogia nova e a ênfase na pedagogia tecnicista, isto é, a ênfase em uma concepção produtivista para a educação. Sobressaem-se pressupostos oriundos da teoria do capital humano, no qual evidencia-se a educação

como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2011c, pp. 344-345).

A concepção produtivista toma a educação não só como um bem de consumo, mas, também, como um bem de produção, submetida ao desenvolvimento econômico capitalista. O elemento pedagógico principal passou a ser a organização racional dos recursos e dos meios a serem utilizados, balizado pelo pressuposto da neutralidade científica via os princípios da racionalidade, da lógica da eficiência e da produtividade. Professor e aluno assumem apenas um posicionamento secundário no processo educativo.

De forma simultânea ao predomínio da pedagogia tecnicista estabeleceu-se, também, a concepção analítica no âmbito da filosofia da educação. Porém, tais teorias não se entrelaçam no sentido de estabelecer fundamentos harmoniosos entre si, uma vez que a concepção analítica da filosofia da educação não tem como objeto central a realidade concreta, mas sim a linguagem que interpreta essa realidade. Ela “Refere-se, pois, à clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos próprios fenômenos. Logo, a filosofia pertence à ordem da lógica do discurso”. Nesse sentido, o enfoque dado está em “[...] simplesmente fazer a assepsia da

linguagem, depurá-la de suas inconsistências e ambiguidades” (SAVIANI, 2011c, p. 384).

Em outras palavras: a concepção analítica no âmbito da filosofia da educação não pressupõe, de forma explícita, uma determinada concepção de homem e, muito menos, de um sistema filosófico. O que está em relevo são os enunciados relativos aos fenômenos e não os fenômenos literalmente (cf. SAVIANI, 1983; 2012a).

Portanto, a educação, nos anos que antecederam e influenciaram o período que iniciou as primeiras sistematizações da teoria da pedagogia histórico-crítica, estava alinhada na lógica da maximização da produtividade. Regimentada pelos preceitos da pedagogia tecnicista e da concepção filosófica analítica a educação atuava como um instrumento de equalização social.

O surgimento da pedagogia histórico-crítica ocorreu, no cenário educacional brasileiro, sob uma conjuntura marcada, de um lado, pelo atendimento das exigências do vigente plano socioeconômico via maximização da produtividade dos indivíduos e, por outro, ainda na década de 1970, pelo surgimento de estudos direcionados em realizar a crítica a essa educação conservadora, porém por meio de uma crítica reprodutivista.

A condição de realizar a crítica à educação oficial foi possível, entre outras questões, pelos conflitos que ocorreram no bloco dominante da sociedade brasileira que acarretaram numa crise, a qual culminou no fim do regime militar, tendo início a fase chamada Nova República. Surge, em linhas gerais, no âmbito da educação, a visão crítico-reprodutivista sobre a pedagogia oficial e, paralelamente, a visão crítica, mas não reprodutivista frente aos condicionantes sociais e educacionais da época, ou seja, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas, dentre as quais destacamos a pedagogia histórico-crítica.

A “abertura política” ou a “transição democrática” foi apenas uma manifestação conjuntural, uma vez que as bases econômico-políticas do país se mantiveram intactas. De tal maneira que este movimento ocorreu de forma lenta, gradual e segura, garantindo a continuidade da ordem socioeconômica pela via da estratégia de conciliação.

A transição frustrou, evidentemente, os interesses da classe dominada que, por sua vez, preconizava uma transição em proveito de uma ruptura da ditadura para o estabelecimento de uma democracia que possibilitasse o direito

da revolução no âmago da ordem e da contraordem. Questão esta que, obviamente, não se concretizou.

Perante essa condição, brevemente supracitada, no final da década de 1970 e início da década de 1980 “[...] a situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores, que crescentemente se organizaram em associações de diferentes tipos [...]” (SAVIANI, 2014a, p. 43).

Contraopondo-se à pedagogia oficial surgiram, como evidenciamos anteriormente, as teorias crítico-reprodutivistas<sup>17</sup>. Tais teorias assumem uma postura crítica, conforme preleciona Saviani (2008a; 2009; 2011c), pois elas apontam que não é possível compreender a educação, na sua especificidade, deslocada do contexto histórico-social da sociedade. Porém, chegam à conclusão de que a função social da educação é, eminentemente, reproduzir a sociedade em que ela está inserida.<sup>18</sup> Por essa razão é que, em síntese, as teorias crítico-reprodutivistas assumem um caráter crítico, no entanto, em última instância, reprodutivistas.

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

Porém, a sua leitura da relação entre educação e sociedade resulta em um problema, uma vez que não atende, concretamente, os interesses da classe trabalhadora, no âmbito da educação. Dessa forma, emergiu como necessidade crucial a elaboração de pedagogias com característica contra-hegemônica consubstanciadas, portanto, no objetivo de atender os interesses da classe trabalhadora ao invés de realizar os interesses da classe dominante. Tal

---

<sup>17</sup> Saviani (2008a; 2009) destaca as vertentes ou as teorias que tiveram maior repercussão e, igualmente, um nível maior de elaboração que caracterizou pelas subseqüentes nomenclaturas: a) “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; b) “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado”; c) “teoria da escola dualista”. Contemplamos, na sucessão, sucintamente, a análise do autor sobre essas teorias.

<sup>18</sup> Saviani (2009, pp. 05-13) classifica como teorias não-críticas: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

condição foi necessária e, ao mesmo tempo, cabível dadas as condições histórico-sociais que presidiam no Brasil ao final dos anos 70 e início dos anos 80.

A efervescência de cunho político, cultural e também pedagógico, que ocorria no Brasil, no final da década de 1970, condicionou a efetivação de críticas à vigente política educacional e à pedagogia oficial orquestradas pelos interesses do regime militar. Assim sendo, a década de 1980 foi importante para a educação no país, principalmente no que tange à organização e mobilização do campo educacional, verificando-se a criação de entidades, por exemplo, que tinham como principal escopo congregar educadores. A circulação das ideias pedagógicas também sofreu ampliação por meio da produção acadêmico-científica estimulada por diversas revistas de educação, grande quantidade de livros, etc.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciando pela criação de novos círculos. *Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas* (SAVIANI, 2011c, p. 413, *itálicos nosso*).

Nesse contexto histórico-social, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas apresentavam interesses heterogêneos, cujo leque alcançava desde liberais progressistas até aos anarquistas, perpassando pela concepção libertadora e por concepções com fundamentação marxista.

No eixo contra-hegemônico surgiram, também, propostas voltadas para uma prática educativa sob o enfoque da transformação social. Dentre estas, daremos ênfase às teorizações da pedagogia histórico-crítica.

No decorrer da década de 1970 essa pedagogia foi se constituindo pelas intervenções, reflexões e sistematizações teóricas de Dermeval Saviani, tendo sempre como objeto de análise os problemas da educação brasileira. O trabalho, inicialmente solitário, desse educador foi alavancado pela possibilidade de diálogo com os pares. Com efeito, além da participação em organizações

coletivas no âmbito educacional, no final da década de 1970 até o final da década de 1980, mais precisamente em 1978, Saviani iniciou sua atividade com a primeira turma de doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), conforme relata: “Nesse novo quadro que se caracterizou a partir do final da década de 1970, aquilo que eu vinha procurando desenvolver individualmente assumiu um caráter coletivo” (SAVIANI, 2011a, p. 219).

Inicia a elaboração de uma concepção pedagógica que pudesse superar os limites da ótica crítico-reprodutivista sobre a educação. A tese de doutoramento de Betty Antunes de Oliveira, defendida em 1978, intitulada *Política de formação de professores do ensino superior*, que veio a ser publicada em forma de livro, em 1980, com o título *O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior*, foi a primeira contribuição para a elaboração da pedagogia histórico-crítica.

Todavia, foi com a tese de doutoramento de Carlos Jamil Cury, intitulada *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*, defendida em 1979, mas, somente publicada em 1985, que ocorreu a primeira tentativa de sistematização de uma teoria crítica, porém, não reprodutivista da educação. Com isso, Saviani (2012c; 2013e) considera o ano de 1979 como um marco fulcral na construção e formulação da pedagogia histórico-crítica.

A partir desse momento, o caráter coletivo da elaboração da pedagogia histórico-crítica se acentuou. Como instrumento desse movimento coletivo, podemos destacar o Simpósio de Marília (SILVA JR., 1994), com apresentação de trabalhos e, também, aprofundamentos teóricos e embates frente aos problemas educacionais realizados tendo como fio condutor os fundamentos dessa teoria pedagógica. Frise-se a continuidade desse trabalho coletivo, tanto que a pedagogia histórico-crítica jamais assumiu um *status* de acabada e estanque, mas, ao contrário, está em constante aprofundamento para poder efetivar, concretamente, a educação como uma prática social transformadora.

Em termos teórico-metodológicos, Saviani (2011c) explicita que a pedagogia histórico-crítica tem como embasamento a concepção dialética na versão do materialismo histórico (concepção dialética da história) e possui aproximações, sobre sua base psicológica, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus seguidores (Escola de Vigotski).

A pedagogia histórico-crítica busca seguir as análises e interpretações realizadas por Marx sobre as questões históricas de produção da existência humana nas características específicas do modo de produção capitalista. Não se trata de retirar da produção de Marx a teoria pedagógica, pois o que está em pauta é a consonância de uma concepção pedagógica com a concepção de mundo e de homem específica do materialismo histórico na versão dialética.

Oliveira (1996, p. 46) ao dissertar sobre a fundamentação marxista do pensamento de Saviani, argumenta que o aparato teórico do autor ocorre de forma alinhavada com sua análise frente aos condicionantes da prática social, mais especificamente, frente aos problemas da educação brasileira: “É preciso ainda considerar que a sua forma de pensar o concreto decorre da postura epistemológica que permeia suas análises, que é a importância que dá à mediação do abstrato para se alcançar o concreto no pensamento”. Porquanto Saviani se apropria de categorias marxianas e de autores marxistas para compreender o contexto histórico-social da sociedade brasileira que implica, de forma inexorável, na problemática estudada por ele, isto é, a educação escolar. Essa problemática é, na sua plenitude, um processo e produto da práxis social.

Trata-se, no que se refere às especificidades da pedagogia histórico-crítica, “[...] considerar o ser humano como ser histórico, trabalhar dialeticamente com a categoria de mediação para entender a educação como um processo específico e constitutivo da prática social global, nos possibilita compreender a relação entre educação e transformação social” (OLIVEIRA, 1994, p. 117).

Esta pedagogia é, como já afirmamos, síntese de uma contínua construção coletiva que vem se desenvolvendo até os dias atuais. Desde o *marco de 1979* (cf. SAVIANI, 2013e) até o presente momento, inúmeras discussões, reflexões, proposições, etc. foram realizadas. Tanto é assim que Duarte (1994), no Simpósio de Marília, enfatizou, assim como Saviani (2013e) já enfatizara, que a construção da pedagogia histórico-crítica se dá pela via da coletividade, desde a sua construção teórica até a análise e proposições frente aos problemas encontrados na prática educativa. Portanto, o seu grande desafio, por ser uma concepção crítica da educação, é, justamente, manter-se crítica e, simultaneamente, apresentar uma proposta concreta e afirmativa<sup>19</sup> sobre a formação atual do homem tendo como perspectiva a transformação social.

---

<sup>19</sup> Conferir Duarte (1998).

No prefácio à sétima edição da obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, redigida no ano 2000, Saviani (2013e) endossa que essa teoria pedagógica surgiu, no início da década de 1980, como resposta às necessidades dos educadores brasileiros em superar os limites das teorias não-críticas de educação e das visões crítico-reprodutivistas. Portanto, no decorrer da década de 1980, a proposta pedagógica histórico-crítica teve uma pertinente difusão e adoção. Foi, inclusive, adotada por sistemas oficiais de ensino, como ocorreu, por exemplo, em Santa Catarina e no Paraná.

No entanto, na década de 1990, com o avanço da influência neoconservadora no Brasil, ocorreu um refluxo nos movimentos progressistas e, particularmente, na própria difusão da pedagogia histórico-crítica. Entram em voga os repetitivos e vazios *slogans* educacionais que preconizam o escopo do aprender a aprender.

Trata-se de um movimento cuja gênese está no escolanovismo e no construtivismo de Piaget, e que assume, no atual momento, os preceitos pós-modernos que estão, implícita ou explicitamente, vinculados ao atual contexto político, ou seja, o neoliberalismo. A noção de flexibilização do trabalho, o pressuposto de uma *sociedade flexível*, se estende também para a educação, que passa a assimilar uma forma de ser flexível, onde em todo ambiente e em toda circunstância ocorre o aprendizado com a mesma importância que o aprendizado no espaço escolar. A escola não tem a função de ensinar algo, mas apenas a função de *ensinar a aprender*, isto é, ensinar o aluno a *aprender a aprender* (SAVIANI, 2011b).

A pedagogia histórico-crítica torna-se uma ideia pedagógica de resistência frente a essas ideias pedagógicas hegemônicas, as quais trouxeram à tona, novamente, o discurso de que a educação, como um instrumento autônomo da sociedade, é capaz de ser a solução para os problemas sociais vigentes. A este respeito, assim se expressa Saviani (2013e, p. xvi): “Com isso, a educação, de elemento socialmente determinado, passa a ser veiculada como determinante das relações sociais, sendo capaz, em consequência, de modificá-la pela força de seu intrínseco poder”.

O que se observa é uma mistificação ideológica que busca inculcar a educação como detentora de poderes capazes de sanar os problemas sociais. Estabelece, destarte, a intensificação dos *slogans* (pós-modernos) educacionais

e a tentativa de consolidação das estruturas educacionais que eram e são, hodiernamente, frágeis tanto do ponto de vista da condição de contribuir para o desenvolvimento omnilateral do homem, quanto da própria condição de suprir as demandas sociais.

A pedagogia histórico-crítica, na acepção de Saviani (2013e), se contrapõe a essa função social da educação, apontando para a necessidade de retomar e manter o discurso crítico que explicita as relações concretas entre a educação e os condicionantes sociais, cuja determinação fulcral é a reciprocidade entre prática social global e prática educativa, sendo esta última uma modalidade específica da primeira.

A partir da década de 1990, mesmo com esse refluxo na propagação da pedagogia histórico-crítica, destacam-se duas obras pertinentes para a sua fundamentação teórica, a citar: 1) a obra *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*, publicada em 1993, fruto da tese de doutoramento do professor Newton Duarte (2013, p. 02). Para o autor, sua obra está alocada como um “[...] trabalho no interior do processo de construção da pedagogia histórico-crítica [...]”. Porquanto, sua produção teórica tem como objetivo contribuir com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, no que se refere à relação entre educação e sociedade, dado que “[...] exigem que essa corrente educacional apresente propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, por meio da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação da sociedade capitalista”; 2) a obra *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*, publicada em 1996, da professora Betty Antunes de Oliveira (1996). Trata-se de uma compilação de quatro artigos que buscaram, conforme a autora, em articulação com o professor Newton Duarte, contribuir com a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica. Cabe frisar que estudos ulteriores se baseiam nessas produções para tratar os mais distintos objetos de pesquisa no campo educacional.

Já a partir do início do presente século, intensifica-se, novamente, a reflexão e o aprofundamento sobre os problemas educacionais no âmbito brasileiro a partir da teoria pedagógica histórico-crítica. Com isso, sempre em um processo coletivo, essa teoria foi se reformulando e apresentando elementos filosóficos, psicológicos e didáticos para a prática educativa. Desencadeia-se um

processo relevante de produções teóricas que tratam da pedagogia histórico-crítica sobre determinados temas pertinentes à educação escolar.<sup>20</sup>

Ademais, conforme argumenta Marsiglia (2016, p. 29), a respeito das balizas teóricas, a pedagogia histórico-crítica “[...] pode contribuir para a formação dos indivíduos, seja pensando a educação básica, na formação de professores no ensino superior (graduação e pós-graduação), nas formações continuadas de redes de ensino [...]”. E, também, torna-se fundamental em espaços de formação “[...] como sindicatos, associações, partidos e movimentos sociais que se empenham em oferecer o que há de mais avançado na cultura humana, de forma a instrumentalizar a classe trabalhadora com aquilo que lhe tem sido diuturnamente negado”.

Após esta breve exposição sobre a formulação da pedagogia histórico-crítica e, por consequência, do seu desenvolvimento atual iremos adentrar na segunda seção do presente capítulo, no qual buscamos expor os fundamentos teórico-metodológicos desta teoria pedagógica. O enfoque dado está na investigação da importância da história como ciência unitária e da filosofia como instrumento para refletir e intervir na relação entre educação e sociedade. Trata-se, em outras palavras, de aferir a relevância da concepção dialética da história na relação entre prática social global e prática educativa.

## **2.2 Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: a relação necessária entre história e filosofia**

Neste momento apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, evidenciando a relação entre a história, como uma ciência unitária, e a filosofia, como uma ferramenta que problematiza a existência humana de uma maneira não espontânea.

A história, como ciência, contribuiu, a partir da época moderna, para uma ruptura da visão cíclica do tempo em proveito de uma visão progressiva “[...] que se projeta para frente, ligando o passado ao futuro por meio do presente. Surge

---

<sup>20</sup> Para um panorama mais amplo sobre a produção teórico-prática sobre a pedagogia histórico-crítica, conferir: Gama (2015), Gama e Santos Júnior (2015), Marsiglia (2016) e Saviani (2011a; 2012d).

aí a questão de se compreender a causa, o significado e a direção das transformações” (SAVIANI, 2015a, p. 02). As transformações, por sua vez, correspondem ao movimento da história como totalidade.

A história é, destarte, o conteúdo e a forma da filosofia e, assim, cabe enfatizar a filosofia como uma ferramenta que possibilita problematizar a existência humana no curso da história. Isto é, conforme salientou Gramsci (1978, p. 13):

Não se pode separar a filosofia da História da Filosofia, nem a cultura da História da Cultura. No sentido mais imediato e determinado, não podemos ser filósofos – isto é, ter uma concepção de mundo criticamente coerente – sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções.

A articulação entre história e filosofia é fulcral para analisar e intervir na prática social global e, portanto, também na própria prática educativa. Ademais, vale o seguinte alerta: “O homem, além de se constituir em um ser histórico, busca agora se apropriar da sua historicidade. Além de fazer história, aspira a tornar-se consciente dessa sua identidade” (SAVIANI, 2013a, p. 02). Todo indivíduo tem determinada consciência do passado, no sentido de história, como período imediatamente anterior aos eventos grifados na sua memória, por exemplo. Isso ocorre, justamente, pela relação do indivíduo com outros indivíduos mais velhos inseridos num determinado âmbito social.

Estar inserido em uma comunidade humana implica que o indivíduo se situa em relação com o seu passado ou com o passado da sua comunidade, mesmo que ainda se situando apenas para rejeitar o passado, ou seja, a história. Tecnicamente, história é uma palavra de origem grega, cujo significado é investigação, informação. De acordo com Borges (2013, p. 11), esta palavra surge “[...] no século VI antes de Cristo (a.C.). Para nós, homens do Ocidente, a história, como hoje a entendemos, iniciou-se na região mediterrânea, ou seja, nas regiões do Oriente Próximo, da costa norte-africana e da Europa Ocidental”.

Abbagnano (2007, p. 583), no sentido filosófico, aponta que, em linhas gerais, o termo história remete a determinados fatores como a informação, a narração ou a pesquisa e, por conseguinte, resulta em uma ambiguidade sobre o seu significado. Em consequência o significado de história, por um lado, é “[...] o conhecimento de tais fatos ou a ciência que disciplina e dirige esse

conhecimento (*historia rerum gestarum*) [...]”; por outro lado, significa “[...] os próprios fatos ou um conjunto ou a totalidade deles (*res gestae*)”.

No presente trabalho tomamos a proposição de Lombardi (2004) sobre o termo *história*: utilizaremos *história* para nos referir aos acontecimentos; e utilizamos o termo *ciência unitária e ciência da história* (na acepção marxiana), isto é, utilizamos tais termos, por meio de uma lógica-histórica, para remeter ao desenvolvimento do conhecimento na relação intrínseca entre natureza e o homem.

Todavia, é necessário levar em consideração os métodos e as teorias que consubstanciam a ciência da história. Ademais, convém lembrar, que estamos em tempos em que a própria história está sendo posta em discussão (cf. SAVIANI, 2013a). Deve-se, portanto, investigar, conseqüentemente, qual a forma dada ao processo de construção do conhecimento histórico. Pois, como pano de fundo de qualquer concepção de ciência da história há uma concepção de mundo, isto é, há sempre pressupostos filosóficos, axiológicos e gnosiológicos que consubstanciam qualquer concepção de história (LOMBARDI, 2004).

A pedagogia histórico-crítica, como já exposto, toma como inspiração a ciência da história com base nas produções de Marx. Hobsbawm (2013, p. 53), em proveito de uma leitura marxiana da história, argumenta que é necessário estabelecer uma estrutura analítica para analisar a própria história. Essa estrutura deve ter como feição a constante capacidade e realização do crescimento humano no sentido de dominar a natureza, por meio do trabalho manual e intelectual (mental), da tecnologia e da organização social. “Sua realidade é demonstrada pelo crescimento da população humana do globo ao longo da história, sem retrocessos significativos, e o crescimento – particularmente nos últimos séculos – da produção e da capacidade produtiva”.

Consentaneamente, o primeiro pressuposto da história humana é a existência dos indivíduos vivos. Assim sendo, “O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal desses indivíduos e, por meio dela, sua relação dada com o restante da natureza. Esse primeiro ato, específico da espécie humana, é o início da condição de produção dos meios de vida” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

O *modo* com que o indivíduo condiciona a sua existência é estabelecido, primeiramente, no âmbito material e, posteriormente, no plano espiritual. Esse *modo de produção* não se dá apenas no aspecto da reprodução física do indivíduo, mas vai além, isto é, ele é “[...] uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos”. Destarte, “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX; ENGELS, p. 87).<sup>21</sup>

Os objetos, os fenômenos, em suma, as ações humanas não podem ser compreendidas a partir de uma ótica micro estrutural. À vista disso, vale o posicionamento de Marx e Engels sobre a concepção de história:

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em toda a sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por uma obra da crítica espiritual, por sua dissolução na “autoconsciência” ou sua transformação em “fantasma”, “espectro”, “visões” etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais [*realen*] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria (MARX; ENGELS, 2007, pp. 42-43).

---

<sup>21</sup> A compreensão do modo de produção é essencial para a teoria pedagógica histórico-crítica. Nesse momento, por estarmos abordando apenas os fundamentos dessa pedagogia, não iremos, ainda, aprofundar essa categoria. Apesar de surgir no decorrer da nossa exposição, abordaremos com mais precisão a categoria modo de produção no item posterior, isto é, no momento em que estivermos discorrendo sobre a concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica. Partiremos da compreensão, mais geral, do modo de produção, cuja ênfase se dará no modo de produção capitalista e, posteriormente, analisaremos a concepção de mundo para a pedagogia histórico-crítica. De acordo com Saviani (2011b, p. 131): “A pedagogia histórica-crítica foi construída, sem dúvida, tendo por base o conceito de modo de produção, em sua acepção marxiana”. Estaremos, mais adiante, desdobrando esta afirmação.

No que se refere à compreensão da realidade concreta, Marx (2011d) expõe que o concreto é síntese de múltiplas determinações, ou seja, como unidade da diversidade. O concreto eclode no pensamento do indivíduo como um processo de síntese, como um resultado. Essa via metodológica é a via da história, sendo necessário ser aplicada ao conhecimento histórico, para que se tenha a condição de compreender os condicionantes sociais que possibilitam a existência humana. Portanto, para compreender o modo de produção da existência humana é necessário compreender o modo de produção capitalista por se tratar da forma atual e mais complexa dos modos de produção.

Em Marx (2011d) é possível compreender essa questão metodológica, uma vez que esse pensador realiza um trabalho profundo de análise e exposição sobre o modo de produção capitalista, donde ressaltam suas principais categorias, as quais, inclusive, permitem compreender as especificidades dos modos de produção anteriores. Em suas palavras:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc. (MARX, 2011d, p. 59).

Nesse caso, o autor analisa as determinações sociais que ainda não foram superadas, ou seja, as determinações referentes à sociedade burguesa. A superação é fundamental para estabelecer concretamente a transformação do formato social vigente para um novo formato de sociedade.

Trazendo à tona, agora, a importância da concepção marxiana de história para a pedagogia histórico-crítica ressaltamos uma entrevista de Saviani (2011b), cedida à *Revista Germinal: marxismo e educação em debate*, onde aponta que a ciência da história deve ser o eixo articulador do currículo formativo das escolas. Pois, é na história que o homem se constitui como tal, portanto como um ser histórico. Ao olhar para a história é possível compreender quem somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro. O currículo escolar (e,

portanto, as disciplinas escolares) deve estar consubstanciado pela historicidade, pelo conteúdo histórico.

A história é síntese da articulação de determinados processos, tais como: a) processo objetivo, pois “[...] se trata de uma processualidade que porta em si mesma uma especificidade primariamente independente das representações que dela façam os sujeitos [...]”; b) processo contraditório, pois a sua essência, atualmente, são os interesses antagônicos das classes sociais que compõem a sociedade; c) processo com sujeitos, caracterizados como sujeitos reais que “[...] não se plasmam como personalidades singulares, mas como grupos sociais vinculados a interesses comuns; d) processo conduzido por sujeitos determinados, isto é, “[...] sujeitos não se constituem aleatoriamente, mas segundo imperativos e possibilidades que se colocam concretamente nos espaços e tempos precisos”; e) e esses sujeitos são conscientes, atuando, portanto, no meio em que vivem não de uma forma cega, mas embasados pelo grau de conhecimento que possuem, interferindo, decisivamente, nas suas ações; f) processo constituído de diversas teleologias, isto é, “[...] um processo que é marcado pela ação dos sujeitos que têm finalidades, têm intenções, sendo, pois, um processo tencionado por sujeitos com suas próprias teleologias” (PAULO NETTO, 2006, p. 55).

Trata-se de uma teoria da história em que predominam as análises, via a reprodução ideal do movimento do real, que é, para Marx, a sociedade instituída pelos pressupostos do modo de produção capitalista. Por isso, a importância de compreender o movimento do real por meio de uma ciência unitária, isto é, de uma ciência da história.

O que podemos perceber é que o desenvolvimento do homem e da sua história é realizado de forma intrínseca, portanto o homem deve ser compreendido como uma unidade em que, em última instância, não há a possibilidade de distinguir esses dois fios de desenvolvimento. Por mais que essa afirmação pareça ser óbvia, nem sempre ela é tomada como questão orientadora para análise da realidade concreta. Mais comumente, se constata uma compreensão da história como apenas uma especialidade que se dedica a apresentar fatos passados, configurando-se como uma “história ahistórica”, a qual obscurece a compreensão da realidade na sua totalidade e, destarte,

preconiza a questão da impossibilidade de se compreender a realidade no seu todo, fortalecendo a visão pela via da fragmentação do real.

Portanto, como já foi mencionado e iremos enfatizar mais adiante, a pedagogia histórico-crítica tem como pressuposto a problematização sobre o modo de produção para compreender o desenvolvimento histórico do homem. Esse pressuposto implica questionar o papel da educação no interior do modo de produção capitalista, questionamento este que se desdobra, entre outras, nas seguintes indagações: Qual o escopo da educação no contexto econômico-produtivo contemporâneo no Brasil? Quais as possibilidades de a educação intervir nessa realidade? Por meio de quais instrumentos pode-se, via a educação, analisar, compreender e intervir na realidade? Sob vigilância de qual interesse social deve-se refletir sobre a educação?

Seguramente a pedagogia histórico-crítica procura, por meio do seu aparato teórico-metodológico, responder tais questionamentos. Como podemos observar, desde o início deste capítulo, o que está em pauta é, justamente, a explicitação das condições histórico-sociais que levaram a impor-se a necessidade da construção dessa teoria pedagógica e, conseqüentemente, na compreensão das suas bases teóricas para que a mesma possa atender as demandas de uma educação que esteja sob a vigilância crítica do mundo concreto (da realidade atual).

Há sempre a necessidade de o homem suprir problemas para manter a sua existência, destarte, a necessidade de filosofar estará sempre vigente, pois do que trata a filosofia são, justamente, “[...] os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência” (SAVIANI, 2013b, p. 12). A filosofia é a forma mais elaborada, o grau mais elevado da maneira de compreender a produção da existência humana pelo próprio homem. A necessidade de uma cultura filosófica é pertinente para ter possibilidade de compreender a realidade concreta, tornando-se primordial para a formação dos indivíduos na sua plenitude. E, por conseguinte, o filosofar deve estar no horizonte da atividade educacional sistematizada.

Eis, por essa condição, que a pedagogia histórico-crítica toma a filosofia como necessária para a educação escolar. “É ela, enfim, que possibilitará à ação pedagógica se tornar mais coerente, mais lúcida, mais justa, numa palavra, mais humana” (SAVIANI, 2014b, p. 107).

Contudo, é preciso considerar que, por vezes, a filosofia é tratada pelo viés do senso comum, predominantemente como uma área do conhecimento desnecessária para lidar com a vida social (vida prática) dos indivíduos. Tal questão é evidente quando se realiza um esforço, implícito, para fazer com que a maioria dos indivíduos não tenham ciência do que realmente trata a filosofia e qual a sua importância na prática social.

Podemos ilustrar a questão da desconfiança sobre a filosofia ao trazer à baila uma narrativa evidenciada por Chauí (2014) ao discutir para que serve a filosofia. A autora expõe que Tales de Mileto, um dos primeiros filósofos que se tem registrado na história, andava perambulando pelo jardim olhando para o céu para poder conhecer o movimento dos astros – foi o primeiro homem a prever um eclipse. Mas, segundo a lenda, assevera Chauí (2014, p. 10), “[...] num determinado dia, Tales, pelo seu recorrente caminhar, tropeçou e caiu em um poço. Uma pessoa que o retirou do poço riu sobre o acontecido e mencionou: ‘Ei Tales! Como você há de saber o que se passa no céu se não consegue ver o que se passa na terra?’ Essa anedota consagrou a imagem do filósofo como alguém distraído, que se ocupa com coisas distantes e não enxerga o que se passa à sua volta”.

Chauí (2014) menciona, também, outra lenda que apresenta uma imagem semelhante. Trata-se de Heráclito de Éfeso – também um dos primeiros filósofos da história – que tinha o costume de receber visitas de pessoas cujo objetivo era ouvir as palavras do filósofo. Porém, sempre que chegavam na sua casa, ao contrário do que imaginavam, Heráclito não estava realizando profundas meditações em um lugar reservado, mas estava ocupado realizando seus afazeres domésticos. Com isso, Heráclito dizia-lhes, conforme conta Chauí (2014, p. 10): ‘Aqui também se encontram os deuses’. Em outras palavras: “[...] Heráclito estava querendo dizer que em qualquer lugar é possível ocupar-se com a busca da verdade. Que não é preciso afastar-se da vida cotidiana e do contato com as pessoas para fazer filosofia”.

Essa questão também ocorreu com Sócrates, que costumava conversar com as pessoas na praça pública de Atenas. Lá ele realizava inúmeros questionamentos às pessoas presentes, chegando até o momento, conforme conta a história, em que as atormentava, pois, seus questionamentos colocavam

em dúvida as próprias convicções delas no momento que explicavam os motivos de serem elas verdadeiras.

Portanto, “Contemplar o Universo, como Tales, ouvir a verdade divina, como Heráclito, conversar com as pessoas, como Sócrates, eis várias maneiras de fazer filosofia”. Todavia, em nossa sociedade é comum considerar que algo só pode existir se tiver alguma finalidade aparente na prática social, ou seja, se houver uma utilidade prática com visibilidade avançada e, comumente, com uma utilidade imediata “[...] de modo que, quando se pergunta ‘Para quê?’, o que se quer saber é: ‘Qual a utilidade?’, ‘Para que serve isso?’, ‘Que uso proveitoso ou vantajoso posso fazer disso?’” (CHAUÍ, 2014, pp. 10-23).

A forma como a filosofia é tratada atualmente envereda para um sentido vazio da sua própria essência, ou seja, de compreender os problemas que ocorrem no decorrer do curso da existência humana. Podemos relacionar esse esvaziamento de valoração da filosofia com a própria história. É comum reduzir a sua importância para compreender, de forma fidedigna, a prática social dos homens.

Ao pensar a história e a filosofia por tais especificações, observa-se o predomínio da concepção de mundo do senso comum. Essa concepção está alocada no sentido de desprezar a possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado pela classe subalterna da sociedade.

Em contrapartida, a filosofia como fundamento da pedagogia histórico-crítica organiza-se sob o aspecto da historicização, cujo objetivo se orienta para investigar a sua relação com a realidade histórico-social.

Para a pedagogia histórico-crítica o ato de filosofar é de extrema pertinência para a compreensão da prática social e, conseqüentemente, da própria prática educativa. Neste aspecto, a filosofia, enquanto uma reflexão originária, enquanto uma forma de pensar, não está cingida pelos preceitos acadêmicos, isto é, como uma expressão, apenas, da comunidade científica. O filosofar está presente em todos os momentos dos indivíduos, em todas as culturas que compõem a sociedade atual.

No entanto, existem formas de pensar consubstanciadas por distintas compreensões e intervenções da realidade concreta. Existe a forma de pensar baseada na ação espontânea (não reflexiva) na consciência humana, ou seja, trata-se de uma forma de pensar de maneira precária, acidental. É tanto uma

atividade individual, como uma atividade coletiva, pois é fruto de representações conceituais e valorativas que, por sua vez, são sínteses de múltiplas determinações. Ou seja, é produto e produtor de bens materiais e imateriais produzidos historicamente e desenvolvidos socialmente pela humanidade.

Esta forma de pensar é caracterizada pelo senso comum, e é pertinente a uma determinada camada social que tem uma determinada cosmovisão sobre a realidade concreta. Mesmo nesta forma elementar de pensar há, implicitamente, a concretude de um alcance filosófico. “Funcionando como senso comum, como ideologia que costura a coesão do grupo ou ainda como mera expressão cultural de determinada sociedade, não há como negar o caráter de protoforma de uma consciência filosófica que se situa num nível de pré-reflexão”. Neste modo de pensar está contida uma determinada compreensão da realidade. Mesmo que seja de forma caótica, fragmentada e sincrética, nessa consciência há uma determinada concepção de mundo. Mas, trata-se de uma filosofia em que predomina um pré-saber assistemático, fragmentado, intuitivo, ideológico e implícito, isto é, refere-se a uma filosofia de vida marcada por uma visão pragmática da realidade (SEVERINO, 2011, p. 19).

Outra maneira de filosofar parte de aspectos epistêmicos, representações conceituais e posicionamentos valorativos que buscam investigar e compreender as problemáticas que permeiam todas atividades humanas. Há uma retomada na compreensão intencional não só do mundo, mas da própria atividade consciente, específica da espécie humana.

A filosofia, nesta formatação, assume possibilidades de compreensão, a mais fidedigna possível, da realidade concreta, ou seja, com base em determinado método, na sistematização dos elementos (ferramentas) constitutivos para ir além do imediatismo. Observa-se, nesta perspectiva, a importância da filosofia para todas as esferas sociais, principalmente para a educação.

Porém, ressaltamos que mesmo a forma sistemática da filosofia está imbricada nas suas especificidades – forma de refletir a realidade – e intencionalidades que detêm desdobramentos de determinada concepção de mundo. Em outras palavras: há inúmeras correntes filosóficas que preconizam distintas concepções de mundo e, conseqüentemente, corroboram para a reflexão enveredada para determinados interesses sociais. E, como somos

atores e autores no interior de uma sociedade capitalista, os interesses estão ou para atender os interesses da classe dirigente ou para atender os interesses da classe subalterna da sociedade.

Então, realizamos a seguinte indagação: que expressão (formatação) filosófica pode contribuir com uma reflexão que atue imanente aos interesses da classe proletária? Para a pedagogia histórico-crítica essa fundamentação filosófica está contida na concepção dialética sob os parâmetros marxianos. É pela concepção filosófica da dialética que é possível compreender a história da existência humana e, destarte, problematizar a função social da educação escolar e sua possibilidade de intervir concretamente na hodierna sociedade, contribuindo para atender as necessidades da classe subalterna.

Saviani (2014b, p. 102), com base na acepção gramsciana, aponta que a filosofia é a forma mais elaborada num grau mais complexo já desenvolvido de compreensão do homem pelo próprio homem. A filosofia é, comumente, a especialidade que mais – ou deveria ser – interessa a todos os homens. Pois, todos os indivíduos pensam, constroem, no caldo histórico-social, pensamentos e expressões de si mesmos e dos objetos, fenômenos, etc. que compõem a realidade concreta. Todavia, o autor esclarece que apesar de todos os homens serem filósofos, “[...] nem todos exercem, na sociedade, a função de filosofar. Daí, então, os especialistas em filosofia que, entretanto, se dedicam a uma especialidade que interessa não apenas a poucos homens, mas a todos, à humanidade em seu conjunto”.

O conteúdo da filosofia, como expressamos anteriormente, é a história, ou seja, a produção da existência humana no decorrer do tempo. Portanto, para a pedagogia histórico-crítica o ato de filosofar se dá por meio da historicização. De acordo com Saviani (2014b, pp. 102-105), trata-se da “[...] concepção que toma a história não apenas como o conteúdo da filosofia, mas também, como o seu método, ou seja, que unifica na história o conteúdo e a forma da filosofia”. A filosofia, dessa maneira, põe “[...] em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais”.

A história é um processo objetivo, contraditório, que envolve indivíduos que são, por sua vez, determinados, conscientes e constituídos por teleologias diversas. A história, como conteúdo e forma da filosofia, é a esteira fundamental

para compreender o movimento do real. Por mais que os homens sejam ativos no meio que o circunda, isto é, que os homens realizem sua própria história, todavia a realizam sob circunstâncias previamente dadas. Encontram-se, nesse processo, de acordo com Heller (2016, p. 13), os princípios da imanência e da objetividade. “À primeira vista, o princípio da imanência implica no fato da teleologia, ao passo que o princípio da objetividade implica na causalidade [...]”. Eis a possibilidade de efetivação das ações do homem ao interferir na realidade, porém tal questão não depende somente dele, mas, ao contrário, as condições objetivas do mundo real é que possibilitam o homem suprir as suas necessidades. “[...] os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados etc.”

Tal questionamento não corrobora, à guisa de ilustração, as novas *vestimentas* (ou modismos) que cerceiam a condição de compreender a história na sua totalidade. Trata-se de um movimento que, de forma oblíqua, ofusca a essência do atual contraditório modo de produção. De forma antagônica, reiteramos que a concepção dialética da história, como condicionante para compreender o movimento do real, é, cabalmente, a baliza teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica.

Assim sendo, podemos questionar: Como a pedagogia histórico-crítica, com base na concepção dialética da história, analisa e investiga a realidade concreta? Qual o aparato teórico-metodológico utilizado como instrumento para tal ação? Seguramente para responder esta questão é necessário realizarmos um esforço para tentar compreender, da forma mais genuína possível, balizando-se, principalmente, em Saviani.

Saviani (2008a; 2012c; 2013b), ancora-se no “método da economia política” de Marx (2011a), em a *Contribuição à crítica da economia política*, para poder compreender o movimento do real pela via da relação do concreto, abstrato e empírico. Marx toma como pressuposto que o concreto é concreto por ser síntese de múltiplas determinações, ou seja, uma unidade de diversidade. O pensamento, nesse sentido, é um processo de síntese e as determinações abstratas realizam a reprodução do concreto via o pensamento.

O real não é resultado do pensamento, mas a totalidade concreta enquanto totalidade de pensamento (concreto de pensamento) é um produto do pensamento, isto é, uma atividade de conceber (compreender), mas não é alguma forma de conceito que está engendrado em si, “[...] que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação”. Nesse contexto, “o todo, na forma em que aparece no espírito como todo-de-pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático” (MARX, 2011a, p. 249).

Saviani (2012c), por sua vez, expõe que o processo de produção do conhecimento ocorre por dois momentos: *a)* do empírico, isto é, do objeto que se apresenta na imediatez do indivíduo, do todo figurado na intuição. A visão do objeto, pelo indivíduo, neste momento, está ainda em uma forma caótica, sincrética, portanto, não se tem uma compreensão de como o objeto é constituído na sua essência. A necessidade de compreender o objeto torna-se um problema que necessita ser resolvido. Por meio da primeira representação do objeto, ocorre a análise de conceitos, das abstrações e das determinações menos complexas; *b)* após atingir este momento, realiza-se o caminho inverso, isto é, chega-se, pelo intermédio da síntese, novamente, ao objeto, compreendido agora como uma totalidade composta por inúmeras determinações e relações.

No fenômeno consta sua essência, mas, ao mesmo tempo a obscurece. A essência se manifesta no fenômeno de forma parcial ou por frações da sua especificidade. A essência, em última instância, não aparece na imediatez. Manifesta-se como algo distinto daquilo que realmente é. “O fenômeno não é, portanto, outra coisa senão aquilo que – diferentemente da essência oculta – se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência” (KOSIK, 2010, p. 16). Já a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta de forma direta, tanto que a sua compreensão só é possível com base numa atividade peculiar da espécie humana, ou seja, só é possível pela via da filosofia. Nesse caso, apontamos que a filosofia – conforme já exposto – deve estar orientada pela lógica dialética, uma vez que é, por meio dessa forma de apreensão da

realidade concreta, possível captar a essência das especificidades e dos elementos da realidade.

A lógica dialética, portanto, possui relevância para a compreensão do real pelo indivíduo. Logo, essa lógica deve estar em relevo no âmbito da filosofia, conforme salientado. A filosofia, pela lógica da dialética, contribui, portanto, na apropriação pelo pensamento, o mais fidedigno possível, do concreto que é, por sua vez, histórico e, conseqüentemente, se dá *na e pela* práxis.

A filosofia, assim como a ciência, por exemplo, pode contribuir com a exercício de ir para além da visão aparente dos fenômenos. Eis a necessidade de captar a essência das coisas, do concreto. Mas é comum, na atualidade, o homem atuar no meio que o circunda de forma deslocada da sua essência, ou melhor, descolado do processo que o produziu e produz. “Ele toma como essência aquilo que é apenas fenômeno, isto é, aquilo que é apenas manifestação da essência” (SAVIANI, 2013b, p. 16).

No processo de produção da existência humana, o homem é confrontado com inúmeras questões que devem ser supridas para que possa alcançar o seu objetivo, ou seja, ele se defronta com inúmeros problemas a serem resolvidos. O homem, portanto, enfrenta diversas necessidades para dar continuidade à sua existência. Com efeito, a essência do problema é a própria necessidade.

Contudo, cabe salientar que a necessidade, empregada aqui como a essência do problema, não está sendo compreendida como um aspecto da imediatez, isto é, via a experiência individual, meramente subjetiva. A questão subjetiva e objetiva do problema está inter-relacionada por uma unidade dialética. O conceito de problema, portanto, está abarcado por uma unidade entre a conscientização de uma determinada situação de necessidade – processo subjetivo – e uma situação conscientizadora da necessidade – processo objetivo.

Em síntese, o problema possui extrema importância no que tange ao constante processo de produção da existência humana, porquanto apresenta uma condição de impasse. É uma necessidade imposta objetivamente e, conseqüentemente, assumida subjetivamente. “O afrontamento, pelo homem, dos problemas que a realidade apresenta, eis aí o que é a filosofia”. Daí, sobressai uma importante conclusão: “[...] que a filosofia não se caracteriza por um conteúdo específico, mas ela é, fundamentalmente, uma atitude; uma atitude

que o homem toma perante a realidade. Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão” (SAVIANI, 2013b, p. 19).

A filosofia, assim sendo, tem como significado primordial o problema que, por sua vez, implica na reflexão do indivíduo que deve ser radical, rigorosa e de conjunto, sobre dado problema. A partir dessa condição, pode-se compreender, por exemplo, o significado de “filosofia da educação” que é uma reflexão radical, rigorosa e global sobre os problemas encontrados no âmbito educacional.

Não existe um objeto consolidado da filosofia, mas sim a possibilidade de a mesma investigar os problemas recorrentes da existência humana, de forma radical, rigorosa e de conjunto. E, mesmo se atendo em alguma questão mais específica – como é o caso da educação, por exemplo –, não se pode perder a base global (a totalidade), na qual o fenômeno está inserido.

Nesta contextualização podemos evidenciar a sugestão de Saviani (2013b) referente à orientação do tipo “filosofia de vida”. A todo momento realizamos escolhas, porém não significa que em todos esses momentos estamos refletindo. Isto porque a ação de realizar determinada escolha não pressupõe, obrigatoriamente, uma reflexão. Mas, obviamente, não existe a possibilidade de agir sem pensar. Aqui as escolhas são feitas de maneira espontânea, marcadas por quesitos que o próprio meio impõe ao indivíduo. Nesse processo não há consciência clara, coesa do motivo que levou a realizar uma deliberada ação.

O filosofar é, ao contrário da “filosofia de vida”, o início do ato de refletir. A reflexão é aberta, pois a resposta frente ao problema estabelecido pode ser encontrada em qualquer lugar. Daí a ênfase em uma reflexão de conjunto. Conforme ocorre a reflexão, aquilo que era obscuro, começa a ficar mais tangível. “Estrutura-se então uma orientação, princípios são estabelecidos, objetivos são definidos e a ação toma novos rumos tornando-se compreensível fundamentada, mais coerente. Nota-se que também aqui se trata de princípios e normas que orientam a nossa ação”. A essa orientação, contrapondo à “filosofia de vida”, Saviani (2013b, p. 26) aponta como “ideologia”.

O processo filosófico, na presente contextualização, está alocado nos preceitos da “filosofia da práxis”. Pois, a “práxis” é a atividade consciente e objetiva do homem. Conforme Sánchez Vázquez (2011, pp. 30-33), a “práxis” é o eixo central da filosofia “[...] que se concebe a si mesma não só como

interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação”. A concepção da práxis, neste sentido, compactua com os pressupostos até então explicitados. Isto é, há a necessidade cabal de superar a consciência comum – impregnada nas relações cotidianas do indivíduo – em proveito de uma consciência da práxis, a fim de poder compreender, por um ponto de vista objetivo, científico e histórico, a atividade prática do homem. “[...] sem transcender os limites da consciência comum, não só é impossível uma verdadeira consciência filosófica da práxis, como também é impossível elevar a um nível superior – isto é, criadora – a práxis espontânea ou reiterativa de cada dia”.

Contudo, não há a possibilidade de romper com a consciência comum de forma unilateral. Uma vez que a atitude cotidiana coexiste com a reflexão filosófica, procedente da história dos homens, é partindo da consciência comum que se chega a uma autêntica concepção filosófica da práxis.

Gramsci (1978, pp. 18-20), em linhas gerais, aponta que a filosofia da práxis se apresenta “[...] inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do ‘senso comum’ [...]” Diante disso, argumenta Gramsci, “[...] a filosofia da *praxis* (*sic.*) não busca manter os ‘simplórios’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior”.

Trata-se, em suma, de estabelecer a filosofia da práxis como a concepção de mundo, principalmente para a classe subalterna. Porém, não basta apenas deixá-la com esse *status*, uma vez que, atualmente, a classe subalterna está sob domínio do Estado e este, por sua vez, está atrelado aos interesses da classe dominante. “O problema de uma afirmação tanto teórica como prática coincide com a questão da superação da antinomia vulgarização-alta cultura: isto é, a passagem da subalternidade à hegemonia” (DAINOTTO, 2017, p. 303).

A prática educativa deve ter como função social intervir para uma formação da consciência de classe, ou seja, contribuir para que o trabalhador se reconheça como classe e como agente fundamental no processo de produção. Portanto, possa compreender que há a possibilidade de uma distinta relação social da atual.

### **2.3 Concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica: *por uma leitura crítica da realidade concreta***

Analisar a concepção de mundo de uma determinada teoria pedagógica é de fulcral importância para que se possa compreender seus princípios e seus fundamentos teórico-metodológicos e, conseqüentemente, possibilita averiguar qual a função social da educação escolar, conforme dita teoria.

O significado da expressão “concepção” se traduz, de acordo com Ferreira (2010), no ato ou efeito de conceber algo ou alguma coisa. “Conceber”, por sua vez, indica a compreensão, o entendimento sobre dado objeto e/ou fenômeno.

A concepção de mundo indica a compreensão sobre a vida, a sociedade, a natureza etc. Todavia, a concepção de mundo é consubstanciada por conhecimentos e por valores sobre os aspectos que constituem a vida humana. A religião e a ciência, por exemplo, contribuem para a formação da concepção de mundo dos seres humanos.

Os elementos que compõem a concepção de mundo não são, obrigatoriamente, assimilados pelos homens de forma consciente, ou seja, eles podem estar na mente dos indivíduos de forma difusa, desarticulada e fragmentada. As ideias ancoradas em determinadas crenças e valores assimilados pelo ser humano não necessariamente possuem um grau de máxima veracidade sobre a realidade concreta, mas, mesmo assim, o ser humano é suscetível de assimilá-las como uma verdade absoluta (DUARTE, 2015).

Neste contexto, um dos fatores que contribuem, cabalmente, com a formação da concepção de mundo dos seres humanos é a escola, isto é, a educação escolar. Destarte, é imprescindível a compreensão da concepção de mundo que norteia as teorias pedagógicas e, em nosso caso, destaca-se a concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica, para que, assim, possamos abarcar a sua essência.

Cabe, então, compreender, primeiramente, como se dá a formação e o desenvolvimento dos seres humanos pela justificativa de que, ao abordar tal problemática, somente será possível examinar a concepção de mundo da

pedagogia histórico-crítica se refletirmos sobre o processo de formação do homem no âmbito da realidade concreta.

Para tanto, trataremos, brevemente, na problemática supracitada, sobre a categoria “modo de produção” sob a ótica da concepção dialética da história. Ressaltamos que, conforme adverte Saviani (2011b), a categoria modo de produção não se refere unicamente às questões ligadas à economia. O seu conceito tem, primeiramente, um caráter ontológico, porque refere-se à maneira como é produzida a existência humana.

Ao contrário das demais espécies animais, os seres humanos têm a capacidade ímpar de produzir a sua existência. Portanto, o modo de produção influencia diretamente na concepção de mundo dos seres humanos e, por conseguinte, na própria concepção de educação.

Podemos afirmar que o ponto principal do modo de produção é o trabalho. Ele é fonte da riqueza produzida socialmente e acumulada historicamente pelos homens. Em concomitância com a natureza, o trabalho é fundamental para a manutenção da espécie humana. A definição da existência humana e a característica da sua realidade é, rigorosamente, o trabalho.

Engels (2013) afirma que o trabalho é a condição basilar de toda a vida humana. De forma mais geral, é pela via do trabalho que o homem, de forma consciente e criativa, transforma a natureza para atender as demandas da sua própria existência.

A condição do homem produzir sua existência contrapõe-se à sua própria condição natural, inicialmente, por exemplo, alterando a sua postura corporal, de quadrúpede para ereta, liberando as mãos para manuseio e manipulação dos elementos da natureza. Esses elementos servem de matéria-prima e alguns são convertidos em instrumentos que, por sua vez, contribuem para a transformação de outras matérias-primas em objetos que suprem as demandas dos homens, tanto no plano objetivo como no subjetivo. “Na realização desse trabalho sobre a natureza, emerge a consciência que se expressa na percepção do uso de certos meios para se chegar a determinados resultados” (SAVIANI, 2013a, p. 103).

Outra condição, efetivada no âmago do trabalho é a sua capacidade de estabelecer objetivos prévios à execução da sua ação. As atividades humanas são guiadas por objetivos traçados previamente, isto é, o ser humano antecipa,

na sua consciência, aquilo que irá realizar. Já as atividades dos animais não são guiadas por objetivos, mas pelo seu instinto frente às questões imediatas impostas a eles.

A atividade, tipicamente humana, de maneira mais geral, é uma estrutura (cadeia) de ações engendradas por motivos que condicionam as finalidades. A atividade se dá pelo aspecto estrutural – atividade, operação e ação – e pelo processo psicodinâmico – motivo, finalidade e condição objetiva (LEONTIEV, 1978). A atividade ocorre, portanto, na relação do ser humano com a natureza, ou seja, com o mundo objetivo e, ao mesmo tempo, daí derivando uma realidade subjetiva, isto é, em uma imagem subjetiva do real.

Marx (2014a, p. 255), em “*O capital*”, expõe que o homem se confronta com a matéria originária da natureza a fim de se apropriar das propriedades e dos elementos dessa matéria e inaugurar uma matéria útil para ele, ou seja, uma matéria natural, mas que nesse momento torna-se “humanizada”. Ocorre a movimentação da própria força natural, oriunda da corporeidade dos homens que, por sua vez, torna-se, ontologicamente, “força humana”. Os braços, as pernas, a cabeça, as mãos, etc. são utilizados como forças no momento da transformação da natureza. “Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele [o homem] modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 2014a, p. 255).

Ainda seguindo com as elucidações de Marx, lembremos uma famosa passagem do autor no tocante à diferença entre os animais e o homem, mais precisamente, na capacidade de o homem estabelecer, previamente, a finalidade da atividade a ser executada:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2014a, pp. 255-256).

Destaca-se, neste processo, a relação dialética entre objetivação e apropriação do homem frente à realidade em que se insere. A relação acima citada destaca-se pelo contínuo processo, por meio da sua atividade vital (o

trabalho), que o homem se autoconstrói, ao longo da história da humanidade. Eis aí a ação permanente de humanização do próprio ser humano.

A objetivação, a *grosso modo*, é conferida como o procedimento que viabiliza ao ser humano transformar a sua atividade (necessidade, motivo, meio, finalidade, etc.) em propriedade do objeto. De tal forma que, para a apropriação é conferido o procedimento inverso, isto é, ocorre a transferência da atividade inserida no objeto para o homem. A relação dialética que ocorre entre a objetivação e a apropriação é o fulcro do trabalho, na acepção marxiana. Há um ordenamento permanente entre a possibilidade do homem se apropriar da natureza e se objetivar nos produtos já produzidos, via o trabalho. Para tanto, argumenta Duarte (2013, p. 10), é impreterível que o homem se aproprie, previamente, das forças produtivas construídas historicamente e desenvolvidas socialmente. Portanto, para o ser humano que nasce situado – espacial e temporalmente – nesse processo e, “[...] para dele participar, isto é, para se objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso, entendidas como os produtos da atividade objetivamente humana, resultados do processo histórico de objetivação)”.

A relação, dialeticamente contraditória, entre objetivação e apropriação constitui mediação entre a formação singular do homem e a produção que resulta no gênero humano. A atividade vital humana, via a vinculação entre objetivação e apropriação, está, essencialmente, determinada pelas condições objetivas criadas e desenvolvidas por gerações passadas. É, por conseguinte, no lastro da história que se produzem as especificidades do gênero humano e a formação dos homens de forma singular. As circunstâncias são construídas pelo próprio homem, uma vez estabelecidas dentro das possibilidades objetivas e espirituais que são resultado das circunstâncias já existentes imanentes ao processo de apropriação.

Há uma correlação, no processo de objetivação e de apropriação, entre a base social e biofísica do ser humano. Uma base não exclui a outra, mas atuam de forma influenciadora e contraditória, ao mesmo tempo. Assim, como esse processo depende das capacidades psicofísicas do ser humano para ser efetivado, o desenvolvimento dessas capacidades depende, em concomitância, das riquezas materiais e imateriais produzidas pelo conjunto da humanidade no decorrer da história.

Saviani (2013e) argumenta que a assimilação subjetiva dos bens culturais produzidos pela humanidade se dá por meio de uma disposição permanente, isto é, quando esse produto é convertido numa espécie de segunda natureza do homem. Tal condição pode ocorrer de forma espontânea para o ser humano, no âmbito da sua experiência com a realidade concreta, e também por uma forma sistemática e organizada.

A possibilidade de assimilar as estruturas, as determinações, os nexos, as propriedades, etc. dos produtos e dos fenômenos sociais ocorre pelas capacidades psicofísicas do indivíduo e, comumente, faz com que se potencializem numa segunda natureza do ser humano.

O psiquismo humano, com a condição de evolução, permite a condição acima mencionada, por ser uma unidade contraditória da sua estrutura orgânica (cérebro humano) e da imagem do real, ou seja, o psiquismo humano como um produto do aspecto social. Suas condições biológicas são superadas, por incorporação, pela história da humanidade (MARTINS, 2013).

O psiquismo humano, parafraseando Martins (2013), é um legado social que, por sua vez, sofre influência do trabalho (atividade vital do homem). A atividade laboral, no decorrer do tempo, articulada com outras incumbências capturadas “[...] pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo” (MARTINS, 2013, p. 39). O psiquismo humano, conseqüentemente, se desenvolve pela interação que ocorre na unidade material-ideal (objetivo-subjetivo) no seio da atividade humana.

Destarte, a condição social da possibilidade de os homens se desenvolverem integralmente depende, eminentemente, do modo em que ele produz seus meios de vida, ou seja, na medida em que estabelece mecanismos, constrói instrumentos, se comunica pela linguagem (por distintas maneiras), etc.

Marx (2011a, p. 05), no “Prefácio” da obra *Contribuição à crítica da economia política*, argumenta, de forma clara e coesa, que o processo de desenvolvimento da existência humana se dá pelo modo em que os homens produzem a sua vida no curso da história:

na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida social material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social (MARX, 2011a, p. 05).

Ora, se é pela via da história que teremos condição de compreender a existência humana, isto é, se tal compreensão se dá pela análise historicizada do modo de produção da vida humana, cabe-nos compreender, mesmo que de maneira genérica, as principais características desses modos de produção que resultaram na forma atual do homem produzir a sua existência, ou seja, a forma como o homem produz a sua existência no modo de produção capitalista, uma vez que “[...] o ser dos homens coincide com a forma ou o modo como produzem a sua existência” (SAVIANI, 2013a, p. 102).

Há pressupostos que incidem na dinâmica dos modos de produção que regulam a forma de produção dos bens materiais para suprir as demandas dos homens. Contudo, cada classe, no interior de determinado modo de produção (exceto no modo de produção comunal), atende suas necessidades de distintas maneiras. A classe dirigente satisfaz suas necessidades por meio do trabalho (produção) da classe subalterna (trabalho alheio) que, por sua vez, se beneficia apenas daquilo que é direcionado pela classe oposta, necessária para a sua sobrevivência e, conseqüentemente, para manter a produção dos bens materiais.

No modo de produção comunal ou no “comunismo primitivo” a objetivação e a apropriação dos meios de produção eram realizadas de maneira coletiva. Não havia divisão de classes, pois tudo que era produzido se tornava um bem comum. As tribos configuraram as primeiras formas de apropriação das condições objetivas para a existência humana e, também, das atividades que

permitiam a reprodução de tais condições. A terra era fundamental, pois é a fonte de elementos que, uma vez extraídos pelos homens, se consolidam como meios e objetos do trabalho e, também, naquele período histórico, a própria terra era a base para a comunidade (MARX, 2011c).

Contudo, a dinâmica histórica, ou melhor, o desenvolvimento da produção que ocorreu no interior da história, no comunismo primitivo, direcionaram para a divisão do trabalho e, por conseguinte, para a formação da propriedade privada. Essa questão se deu a partir do momento em que a propriedade individual não exigia mais o trabalho comunal como uma forma de valorização.

A primeira relevante transformação histórica ocorreu, então, na modificação da configuração do comunismo primitivo para a configuração fundamentada nos moldes da apropriação privada da terra e, posteriormente, dos meios de produção. Impõe-se, a partir desse momento, o fracionamento dos homens em classes no âmago das sociedades.

Saviani (2013a) afirma que na Antiguidade a fragmentação dos homens no bojo da sociedade se deu, de um lado, por uma aristocracia, detentora da propriedade privada da terra e, por outro lado, pelos escravos. Com efeito, o modo de produção antigo ficou caracterizado, também, como o modo de produção escravista. E é a partir daí que se iniciou a exacerbação da divisão do trabalho.

A segunda grande transformação histórica, no tocante ao modo de produção, ocorreu na mudança da formatação escravista para a feudal. Esse período foi fortalecido pela queda do Império Romano e, destarte, pela dispersão dos homens pelos campos. “Assim, se na Antiguidade os homens viviam *na* cidade, mas *do* campo, na Idade Média os homens passaram a viver *no* campo e *do* campo” (SAVIANI, 2013a, pp. 106-107).

Na Idade Média, a classe dirigente aloca-se no campo, justamente por essa classe ser composta pelos proprietários de imensas e vastas terras (feudos) que eram divididas entre seus vassalos. A produção dos vassalos, em parte, deveria ser transferida ao seu suserano. Por conseguinte, a divisão de classes ocorria da seguinte maneira: os donos dos feudos (suseranos); os vassalos que eram subordinados ao seu suserano; e os servos que deviam fidelidade ao

vassalo e ao suserano para terem uma parcela de terra.<sup>22</sup> Os servos, então, como dependiam do senhor feudal – pois este era o dono da terra –, deveriam a ele servir para que pudessem viver na terra e dela tirar o seu sustento.

Já o surgimento do modo de produção capitalista foi a terceira grande transformação histórica no decorrer da existência humana. Na sociedade feudal, a economia era de subsistência, mas o avanço das forças produtivas efetivou “[...] o desenvolvimento da economia medieval, provocando a geração sistemática de excedentes e ativando o comércio. Esse processo desembocou na organização da produção especificamente voltada para a troca, dando origem à sociedade capitalista” (SAVIANI, 2013a, 108).

Eis que nesse período completa-se, conforme Saviani (2013a), o circuito da constante relação entre cidade e campo: iniciando na Antiguidade, onde os indivíduos habitavam a cidade, mas eram do campo; perpassou pela Idade Média, onde os indivíduos se direcionaram para o seu local de origem, isto é, para o campo; por fim, na época moderna onde os indivíduos retornaram para a cidade.

No interior da sociedade capitalista não houve, até o presente momento, uma transformação, pois não se concretizou nenhuma mudança que cessasse as especificidades da sua estrutura ou da sua forma social. Ao contrário, o que se pode observar é que há inúmeras crises, mas elas se convertem em forças propulsoras para a manutenção do próprio capitalismo. As crises surgem como condição *sine qua non* para suprir alguma deficiência que se tenha no interior dessa estrutura social, ou seja: ocorrem constantemente mutações sociais ou, poderíamos dizer, movimentações na tentativa de estabelecer sempre a expropriação máxima do humano pelo capital.

Na sociedade capitalista as mutações das técnicas de produção são constantes, sendo que, até mesmo o conhecimento se torna uma força produtiva. A ciência, nesse tocante, deixa de ser apenas uma potência imaterial e passa a ser uma potência material via o processo de industrialização (da grande indústria). Ao contrário dos anteriores modos de produção, no capitalismo

---

<sup>22</sup> O suserano era dono “máximo” da grande extensão de terra; o vassalo era uma espécie de senhor feudal vinculado a um determinado suserano por um juramento de fé e prestação de serviços militares a quem, em câmbio, era fornecido uma extensão reduzida da terra e proteção militar; o servo, por sua vez, era o indivíduo que ganhara um pequeno terreno para cultivo (gleba) do senhor feudal e, portanto, fornecia-lhe a maior parte da sua lavra como tributo.

efetiva-se o processo de industrialização e urbanização que propiciou um grande salto qualitativo, no que se refere ao domínio da natureza.

O direito consuetudinário torna-se obsoleto e ganha corpo o direito positivo. O direito consuetudinário refere-se a uma forma de organização social fundada na praticidade, ou seja, no imediatismo. Trata-se de um direito não escrito, uma vez que está balizado pelas ações cotidianas dos homens e pelos seus costumes e crenças. Já o direito positivo significa que a sociedade atribuiu a sua organização social ao crivo de normatizações formais elaboradas no âmbito de convenções. “A sociedade sendo organizada nesses moldes [...] assume mais caracteristicamente a forma histórica, mediante a adoção de normas que são produto das próprias relações entre os homens. E o direito positivo, que compendia essas normas, assume a forma de escrita” (SAVIANI, 2014b, p. 111).

Na sociedade capitalista, caracterizada pela divisão dos homens em classes, o trabalho excedente (mais-valia) é destinado para a classe dirigente, em virtude da apropriação privada dos meios e dos bens de produção (LOMBARDI, 2010).

Em linhas gerais, a transformação do servo (camponês) em trabalhador livre/assalariado, inserido numa determinação social exploratória, acirrada pelo Estado, possibilitou o ordenado processo de aumento e complexificação das formas de exploração, resultando, assim, em uma condição mais avançada do capitalismo.

Com as constantes modificações e complexificações que ocorreram no início da consolidação do capitalismo, mais especificamente, a partir da acumulação primitiva do capital, urgiram como necessidade novas formas de realização do trabalho. Vigora, a partir desse momento histórico, de forma mais sistemática, a divisão do trabalho no âmbito da cooperação e da manufatura.

Uma importante ação para que ocorresse o desenvolvimento pleno do capital, se deu com a produção de máquinas para que houvesse um incremento na produção e pudesse sanar problemas encontrados no período da manufatura. Inicia, portanto, uma relevante modificação no modo de produção capitalista com a inserção da maquinaria no processo de produção de bens materiais. Se na manufatura a principal revolução estava no trato com a força de trabalho, na

maquinaria a principal revolução alojava-se no trato com o meio de trabalho, que é a base técnica de produção para a grande indústria.

A maquinaria, no processo produtivo condicionou uma aceleração e contribuiu para uma organização, predominantemente objetiva, cujo comando e rapidez da produção eram efetivados pela máquina. Como bem nos apontou Marx (2014a), o meio em que se efetivava o trabalho na maquinaria tomou uma nova formatação, credenciando, por consequência, uma nova forma de trabalho para o proletariado. Ao contrário da manufatura, nesse momento, o proletariado (trabalhador) passou a se adaptar ao processo de produção.

O que está em voga, no decorrer do modo de produção capitalista até a atualidade, é a condição, particular e egoísta, de atender os interesses apenas da parcela mínima da sociedade, ou seja, da classe dirigente. Provocando, assim, um movimento, viciante e constante, de tendências destrutivas, sob a égide do capital, tanto para a classe trabalhadora como para a própria natureza, isto é, fomenta-se a destruição, justamente, dos principais agentes que possibilitam a manutenção da espécie humana. “Por isso, a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social na medida em que solapa os mananciais de toda a riqueza: a terra e o trabalhador” (MARX, 2014a, p. 574).

Assim como a dinâmica metabólica do capitalismo é efetivada por meio de crises ao longo da história, as formações desse modo de produção também são alteradas conforme a necessidade da classe dirigente deter, ainda mais, o capital em suas mãos.

Podemos exemplificar a afirmação acima ao trazer à baila as características gerais do taylorismo sobre a caracterização da forma em que ocorre a extração da mais-valia. Como sabemos, no capitalismo ocorre a apropriação privada das terras, dos bens de produção e, até mesmo, do conhecimento. Assim, são elaborados mecanismos, por parte da classe dirigente, para devolver o conhecimento, de forma parcelar, ao trabalhador para que ele possa suprir a sua função num determinado processo de trabalho.

O taylorismo, portanto, é, conforme Saviani (2014b, p. 115), a expressão econômico-produtiva que incidiu na relação entre conhecimento (em poder do dirigente) e trabalhador. Partindo do estudo sobre o tempo e o movimento, Taylor observou a forma com que os trabalhadores produziam o conhecimento no

âmbito de trabalho. Concluiu que a apropriação do conhecimento se dava pela experiência do seu cotidiano. Assim, foi possível, no mote do taylorismo, aferir os tipos de funções simples que cada trabalhador tinha que realizar para poder contribuir na produção de determinadas mercadorias. Como a classe dirigente tem o domínio do conhecimento (concepção e compreensão do processo de produção na sua totalidade), passou a devolvê-lo na forma parcelar, assumindo os moldes tayloristas. “Assim, o trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas apenas aquele relativo à parcela do trabalho que lhe cabe realizar”.

O taylorismo, em concomitância com o novo modelo industrial de produção, denominado fordismo, instituiu uma forma de processo de trabalho característico do início até meados do século passado. As teorizações tayloristas apresentaram elementos para contribuir no desenvolvimento do trabalhador assumindo uma postura maquinal e automática, de acordo com Gramsci (2015b, p. 266), buscando “[...] quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto psicofísico maquinal”. Trata-se, portanto, de uma nova forma (mas, não inédita) do processo de trabalho que se iniciou na gênese do industrialismo. Porém, o industrialismo é apenas uma fase “[...] mais intensa do que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo *superior*”.

O fordismo foi uma determinada relação social de produção e de reprodução correspondente a uma relação material de produção que é, por sua vez, o taylorismo. Ambos são “harmoniosos” com o desenvolvimento do capitalismo. A racionalização da produção e do trabalho foi o pressuposto *sine qua non* do modelo taylorista-fordista.

A partir da recuperação econômica pós-30 estendendo-se até a crise da década de 1970, o processo de trabalho, ainda sob a égide do taylorismo-fordismo, direcionado por uma economia de escala, impulsionada pela produção em série para o amplo consumo e estabelecendo um número grande de trabalhadores, facilitou, destarte, a organização sindical e, por consequência, proporcionou uma regulamentação de cunho estatal.

O ponto crucial dessa revolução está na condição da transferência das ações intelectuais do trabalhador para a própria máquina. A produção é automatizada e, portanto, efetiva o processo de produção, basicamente, de forma autônoma e autorregulável. A caracterização dessa nova morfologia do trabalho poderia ser crucial para a liberação do homem perante o processo de produção. Contudo, os avanços tecnológicos, no hodierno momento da sociedade capitalista, “[...] são tolhidos pelas relações sociais vigentes que, baseadas na apropriação privada dos meios de produção, dificultam a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas” (SAVIANI, 2014b, p. 96). Ocorre, conseqüentemente, a elevação da expropriação dos trabalhadores, que passam a sobreviver no modo de produção capitalista pela acumulação flexível do capital, ou seja, pelo modelo de produção substituto do taylorismo-fordismo intitulado de toyotismo.

Ao contrário do modelo anterior, esse preconiza a flexibilidade no processo produtivo, contribuindo, genericamente, para o esvaziamento da função dos sindicatos dos trabalhadores e do próprio Estado. A partir desse momento os mecanismos de controle estão nas próprias empresas.

Torna-se característica nessa acumulação flexível do capital, pela via do avanço tecnológico, a maximização da exploração dos trabalhadores, que, por sua vez, sofrem com o aumento do desemprego, justificado pela *mão invisível do mercado*. O desemprego que era no taylorismo-fordismo um fator de crise, no toyotismo passa ser o elemento cabal para a regulamentação das possíveis crises (SAVIANI, 2014b).

Para tanto, sobre o modo de produção capitalista, principalmente na atual instância realizamos a indagação a seguir arrolada: como podemos compreender a concepção de mundo que contribui para a compreensão passiva desse vigente modo de produção? A resposta para esta indagação, num primeiro momento, soa como simples para ser explicada e exemplificada, mas, num segundo momento, observa-se tamanha complexidade. Simples, porque torna-se claro o processo alienante intenso e contínuo para a classe trabalhadora. Porém, complexa, porque são inúmeras condições objetivas e instituições sociais que direcionam o modo de vida a uma naturalização do constante processo de expropriação do trabalhador.

Na esteira do capitalismo, a relação social se dá pela relação das “coisas”, ou melhor, pela relação das mercadorias, da qual o trabalhador faz parte, por ter que vender a sua força de trabalho para sua sobrevivência. A mercadoria está, então, relacionada com a opacidade inerente das relações sociais no modo de produção capitalista.

Com efeito, na concepção burguesa de mundo está intrínseca a função de esconder os objetivos concretos do vigente modo de produção:

A função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais. [...] na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravidão do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo [...] (SAVIANI, 2008a, p. 230, colchetes meus).

Indubitavelmente todos os homens pertencem a determinado grupo social que compartilham um determinado modo de pensar e agir. Gramsci (2015a) salienta que todos são conformistas de algum conformismo e, destarte, todos os homens são sempre homens-massa ou homens-coletivo. Não obstante, cabe compreender qual o devir histórico desse conformismo e a característica de homem-massa que o trabalhador assume.

Ao assumir a concepção burguesa de mundo, implícita ou explicitamente, os homens e, por conseguinte, as próprias instituições sociais (entre elas a escola de forma geral) adotam uma ótica de conformismo<sup>23</sup> em proveito do apaziguamento social no interior da sociedade capitalista, ou seja, aderindo aos preceitos da ordem social vigente. Nesse cômputo é muito comum a formação dos homens por meio do senso comum e da religião. O senso comum, de acordo com Gramsci (2015a), é um nome coletivo que possui várias vertentes (influenciado pela conotação social e área geográfica), pois é um produto e um devir histórico-social.

Gramsci utiliza a expressão senso comum também como uma variação de concepção de mundo. O senso comum é a concepção de mundo “[...] de um

---

<sup>23</sup> Conformismo, na acepção gramsciana, mais precisamente, nos *Cadernos do Cárcere*, no caderno 11, pode ser conceituado como sociabilidade. E, frequentemente, conformismo pode ser considerado como o oposto de individualismo (LIGUORI, 2017a).

estrato social, com frequência caracterizada como momento de recepção passiva se comparada à elaboração ativa do grupo dirigente-intelectual do mesmo grupo social” (LIGUORI, 2017b, p. 723). O senso comum, no aspecto passivo, é caracterizado pelos atrasos no que se refere, por exemplo, a momentos de compreensão e elaboração sobre a realidade concreta.

O senso comum se relaciona, de forma dialética, com a filosofia, por ser ela o nível mais alto da ideologia que é própria da classe dirigente da sociedade. O senso comum, na acepção gramsciana, é compreendido num caráter de conservadorismo, uma vez que, por meio dele, possibilita a naturalização da atual realidade concreta, considerando que o cenário social atual foi e será sempre assim, isto é, imutável. É uma concepção de mundo “[...] ‘absorvida acriticamente’, sincrética, ‘incoerente’, ‘incongruente’”. Portanto, “o que está em jogo é a concepção de mundo dos subalternos, que deve ser transformada ou substituída para lançar o desafio hegemônico” (LIGUORI, 2017b, p. 724).

A religião é, por sua vez, um elemento do senso comum dissociado. A religião, assim como o senso comum, não pode desenvolver uma atividade intelectual, tendo em vista que não pode se transformar, livremente, em uma unidade e em uma coerência nem na consciência individual e nem na coletiva (GRAMSCI, 2015a; 2015b).

Marx (2011b, p. 145), já afirmara, na introdução da *Crítica da filosofia do direito de Hegel*, que a religião constitui tanto a degradação do real quanto o protesto a essa degradação. A religião, afirma o autor, “[...] é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o *ópio* do povo”.

O senso comum e a religião são os principais fios condutores (anacrônicos) que consolidam a concepção burguesa de mundo para a classe subalterna. Pois com isso a classe dirigente tem um sucesso quanto à possibilidade de naturalizar os processos sociais degradantes que são essenciais a essa sociedade.

A relação concreta entre objetivação e apropriação ocorre, atualmente, pela luta de classes, subsistindo de forma fluida para a classe trabalhadora. A subsunção do real é esquecida, pelos trabalhadores, uma vez que há o predomínio do senso comum no âmago da sociedade, ou seja, no dia a dia do

homem (trabalhador), nas diversas instituições sociais, principalmente e predominantemente, na escola como aparelho ideológico.

O trabalhador compreende a sua realidade sob uma ótica fragmentada, caótica, não reconhecendo que ele mesmo se desenvolve numa realidade alienada. Concretiza-se como um autêntico *reprodutor* da alienação, mesmo sem ter consciência de tal fato, uma vez que, no concernente ao desenvolvimento do homem, “[...] será alienante todo processo que não resultar na efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal” (DUARTE, 2013, p. 98).

Os trabalhadores, sob o capitalismo, não são formados e nem se desenvolvem universalmente, ou melhor, não se apropriam daquilo que de mais avançado foi produzido historicamente e desenvolvido socialmente. Pela influência do senso comum, a classe dirigente garante a sua hegemonia e propicia um modo de vida alienante para a classe trabalhadora. Todavia, é na contramão de tal condição social que se consolida a concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica.

A concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica tem como essência a relação entre educação e socialismo, na perspectiva concreta de possibilitar a formação omnilateral do homem. Para isso, partindo da concepção marxista de homem, se contrapõe à concepção burguesa de mundo e, conseqüentemente, à concepção burguesa de educação.

De acordo com Manacorda (2010), na contraposição da atual realidade concreta, onde a alienação do trabalhador se intensifica brutalmente e, destarte, ele se encontra alienado da sua própria essência, é necessário estabelecer mecanismos e elementos que contribuam, efetivamente, para o desenvolvimento pleno do homem, ou seja, para o seu desenvolvimento omnilateral. Requer, portanto, que o trabalhador tenha condição de se apropriar, de forma consciente e ativa, das faculdades e das forças produtivas e, por fim, da capacidade de satisfazer as suas necessidades físicas, intelectuais, culturais, etc.

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem

estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2010, p. 96).

A concepção burguesa de mundo tem como essência a naturalização da hodierna condição social; todavia, de maneira oponente, a concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica realiza, exatamente, a crítica ao atual modo de produção e, portanto, a crítica a essa concepção burguesa de mundo.

A pedagogia histórico-crítica parte da tentativa de compreender as especificidades do modo de produção capitalista e o seu devir histórico, a fim de aprofundar a investigação sobre sua estrutura interna e, por consequência, elucidar suas fissuras que podem e devem ser agravadas em proveito da transformação social.

Saviani (2008a) caracteriza o socialismo como necessidade e, ao mesmo tempo, como resultado do desenvolvimento das leis do capitalismo. Logo, o socialismo é uma negação do sistema social capitalista. A pedagogia histórico-crítica, como uma pedagogia socialista, está cunhada na ótica de mundo marxista, principalmente pelo escopo do *socialismo científico*, tal como formulado por Marx e Engels.

O proletariado, assim sendo, deve dominar o poder político e, com isso, transformar os meios sociais de produção em bens públicos, dando-lhes um caráter social, calcado na plena liberdade para a produção como e para um bem comum. Com a extensão da abolição da propriedade privada dos meios de produção, inicia-se a diluição da autoridade política conservadora do Estado. Inicia-se a possibilidade de realização dos homens como “[...] donos por fim de sua natureza, senhores de si mesmos, homens livres”. Portanto, o socialismo científico, como teorização do movimento da e para a classe trabalhadora, é uma ferramenta fulcral para “[...] pesquisar as condições históricas e, com isso, a natureza mesma desse ato, infundindo assim à classe chamada a fazer essa revolução, à classe hoje oprimida, a consciência das condições e da natureza de sua própria ação” (ENGELS, 2012, pp. 97-98).

A pedagogia histórico-crítica acentua sua relevância ao ser colocada como uma orientação pedagógica que busca contribuir para o rompimento dos preceitos capitalistas e, por conseguinte, enfatiza a necessidade de consolidação da sociedade socialista como intermediária para a concretização do modo de produção comunista.

Duarte (2011) salienta que a educação contemporânea, sob os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, deve estar consubstanciada na formação dos homens numa possível sociedade comunista. Nesse sentido, é necessário que essa educação atente para e, ao mesmo tempo, efetive uma sólida crítica (na tentativa de superação) da luta de classes que ocorre no atual modo de produção. Porém, o próprio autor indaga se o presente posicionamento não paira como um mero idealismo. Sua resposta, prontamente, expõe que a afirmação acima não está num *status* de mera abstração ou mero idealismo, porque as proposições para consolidar concretamente o modo de produção comunista está no próprio desenvolvimento do capitalismo.

Afinal, o comunismo não é um estado de coisas e nem um ideal, para o qual a sociedade deverá ser direcionada. “Chamamos de comunismo o movimento *real* que supera o estado de coisas atual. As condições desse movimento [...] resultam dos pressupostos atualmente existentes” (MARX; ENGELS, 2007, p. 38).

A *grosso modo*, podemos afirmar que é pela superação das contradições inerentes à lógica da propriedade privada dos meios de produção e da divisão do trabalho que se efetiva o socialismo como transição para o comunismo. É necessário, portanto, compreender e operar no âmbito dessas contradições, ou seja, na tentativa de superação da alienação. Na dicção de Marx e Engels (2007, p. 40):

Na história que se deu até aqui é sem dúvida um fato empírico que os indivíduos singulares, com a expansão da atividade numa atividade histórico-mundial, tornaram-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho (cuja opressão eles também representavam como um ardil do assim chamado espírito universal etc.), um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como *mercado mundial*.

Conquanto, ainda na esteira de Marx e Engels:

Mas é do mesmo modo empiricamente fundamentado que, com o desmoronamento do estado de coisas existente da sociedade por obra da revolução comunista [...] e com a superação da propriedade privada, superação esta que é idêntica àquela revolução, esse poder [...] é dissolvido e então a libertação de cada indivíduo singular é atingida na mesma medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial. [...] Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do

mundo inteiro e em condições de adquirir capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). A dependência *multifacetada*, essa forma natural da cooperação *histórico-mundial* dos indivíduos, é transformada, por obra dessa revolução comunista, no controle e domínio consciente desses poderes, que, criados pela atuação recíproca dos homens, a eles se impuseram como poderes completamente estranhos e os dominaram (MARX; ENGELS, 2007, pp. 40-41, colchetes meus).

Evoca-se a tentativa de consolidar um meio de vida que preconize e forme homens cuja essência esteja na formação da sua individualidade livre e universal. Os homens, nessa condição, terão a capacidade de controlar seus objetivos, suas ações de forma consciente e não espontânea, automática e adaptativa. À vista disso, a condição de concretização de um renovado modo de vida tão somente é possível se estabelecer e intensificar a práxis revolucionária com intuito de superação da ordem social regida pelo capital. Esta lógica que está na base de concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica.

Tal questão advém da necessidade cabal de perspectivar e de contribuir, na atualidade, para uma formação de consciência com intuito de estabelecer um modo de vida de sentido sobre as formas mais avançadas e complexas da produção material e espiritual da humanidade.

Para o presente momento histórico é profícuo que a educação escolar contribua para a capacidade do homem, em especial daqueles que compõem a classe trabalhadora, elaborar o seu pensamento de forma individual, como contraponto da concepção burguesa de mundo que predomina como fragmentação e difusão do pensamento genérico e superficial do senso comum (ou da filosofia da vida, conforme Saviani).

Desvela-se a importância do transcurso do senso comum para a filosofia como um processo contínuo, pois toda filosofia inclina a se converter em senso comum de um determinado ambiente e grupo social, mesmo que seja de uma forma restrita. “Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que – tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais”. Ademais, a compreensão do homem sobre a prática social jamais será absoluta, visto que a constante relação entre homem-prática social sofre contínuas mudanças quantitativas e qualitativas. Há sempre a provisoriedade do conhecimento e, com isso, faz-se viável a intensa aproximação dos dados da

prática social para a sua apropriação a mais profunda possível em determinado tempo histórico. Isto posto, levamos em consideração que a incessante relação entre senso comum e filosofia, “[...] não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com o ‘simples’”. Não estamos nos referindo à passagem do senso comum para uma filosofia individual, idealista e deslocada da prática social global; pelo contrário, trata-se de investir no vigor de uma filosofia da práxis (GRAMSCI, 2015a, p. 101).

A filosofia da práxis é a forma mais elaborada para a ininterrupta aproximação do homem à compreensão da prática social global. Para Gramsci (2015a, p. 101) a filosofia da práxis só pode surgir como crítica e superação do senso comum, ou seja, só pode surgir “[...] após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que ‘todos’ são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘crítica’ uma atividade já existente [...]”.

Com base neste pressuposto, aproximamo-nos do entendimento de Saviani (2013b) sobre o processo de transpor a ação do homem, do senso comum ou da filosofia de vida no âmbito de determinada prática social, para ação do homem de forma distinta da inicial, por meio da filosofia da práxis. A transposição acontece sucessivamente no desenrolar das ações do homem frente aos condicionantes da prática social. No entanto, tal ação vai se complexificando cada vez mais na medida em que ela esteja fundamentada no modo de filosofar crítico, consciente e reflexivo, ou seja, pela filosofia da práxis.

Para sintetizar e finalizar a presente seção, que buscou entender a concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica pelo fio condutor dos modos de produção da existência humana e, principalmente, pelo movimento do modo de produção capitalista e seu impacto no desenvolvimento do ser humano, transcrevemos, a seguir, o poema, “*Perguntas de um trabalhador que lê*”, de Bertolt Brecht (2016, p. 166), na íntegra. Mesmo sendo um poema extenso, é necessário e pertinente apresentá-lo na sua totalidade, pois assim é possível realizar uma analogia com a ótica crítica da pedagogia histórico-crítica sobre o desenvolvimento alienante do trabalhador no modo de produção capitalista:

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
Nos livros estão nomes de reis.  
Arrastaram eles os blocos de pedra?  
E a Babilônia várias vezes destruída –

Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas  
 Da Lima dourada moravam os construtores?  
 Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da  
 China ficou pronta?  
 A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.  
 Quem os ergueu? Sobre quem  
 Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio  
 Tinha somente palácios para seus habitantes? Mesmo na  
 lendária Atlântida  
 Os que se afogavam gritaram por seus escravos  
 Na noite em que o mar a tragou.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
 Sozinho?  
 César bateu os gauleses.  
 Não levava sequer um cozinheiro?  
 Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada  
 Naufragou. Ninguém mais chorou?  
 Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.  
 Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.  
 Quem cozinhava o banquete?  
 A cada dez anos um grande homem.  
 Quem pagava a conta?

Tantas histórias.  
 Tantas questões.

De fato, são tantas histórias, contudo as tantas questões fundamentais para compreender a realidade concreta são “desconhecidas” para a maioria dos homens. Eis aí a autêntica forma alienante da sociedade capitalista, onde o trabalhador produz toda riqueza da humanidade, porém essa riqueza não pertence a ele. Cabe ao trabalhador apenas se apropriar do conhecimento necessário para a sua função no âmbito da divisão do trabalho e ter acesso apenas aos bens necessários para sua sobrevivência e para a contínua possibilidade de sua expropriação.

Na contramão da concepção de mundo conservadora, a pedagogia histórico-crítica tem como objetivo apresentar fundamentos filosófico, psicológico, didático-pedagógico para compreender as contradições da atual ordem social e, partindo da mesma, contribuir para a consolidação de um novo modo de produção, cujo intuito principal é extinguir a propriedade privada dos meios de produção, do conhecimento e a divisão do trabalho. Nas palavras de Duarte (2011, p. 20), o horizonte e o fundamento dessa teoria pedagógica é a “[...] plena humanização das relações entre os indivíduos alcançada por meio da revolução comunista que transforme a riqueza material e espiritual universal do

gênero humano em conteúdo universal da vida de cada indivíduo [...]”. Cabe, com isso, buscarmos depreender a concepção de educação da pedagogia histórico-crítica.

## 2.4 Concepção de educação da pedagogia histórico-crítica

Assim como o trabalho, a educação é uma atividade específica do homem. Cabe ao homem, por meio do trabalho, destacar-se da natureza para produzir e manter a sua existência. Assim, ele não nasce homem, mas forja-se homem na sua relação consciente, intencional e criativa com a natureza. Portanto, o homem precisa aprender a produzir a sua própria existência como condição *sine qua non* para a sua sobrevivência. “[...] 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 mesmo” (SAVIANI, 2007c, p. 154).

A gênese da educação está relacionada com o ato humano de produzir a própria existência. A validade das formas e conteúdos desenvolvidos no ato de trabalhar se dá pela pertinência na própria experiência. Conseqüentemente, aqueles procedimentos, conteúdos, instrumentos validados pela experiência necessitam ser preservados e transmitidos às gerações ulteriores. Eis aí o ensejo de o homem produzir sua existência historicamente e desenvolvê-la socialmente no decorrer dos tempos. O modo de produção da existência humana é o fator fundamental para poder caracterizar a educação.

O comunismo primitivo, por exemplo, é o único modo de produção, até a atualidade, em que a educação coincidia com o trabalho. Por não haver a fragmentação dos homens em classes, todas as ações, inclusive o processo de educar as novas gerações, se davam de maneira comum, ou melhor, coletiva. A educação, nesse período, era reconhecida como a própria vida dos homens.

A relação entre trabalho e educação, conforme adverte Saviani (2007c), é, ao mesmo tempo, uma correlação histórica, pois está inserida no progressivo movimento de produção e desenvolvimento da existência humana; é uma correlação ontológica, pois o resultado dessa produção e desse desenvolvimento é a própria essência do homem.

No entanto, com a primeira grande transformação da história, isto é, com a mudança do modo de produção comunal (comunismo primitivo) para o modo de produção escravista teve início a apropriação privada e a divisão do trabalho. Na especificidade do escravismo finda a produção coletiva e institui-se a condição tangível de haver uma classe que vive do trabalho de outrem. Os escravos passam a produzir os bens para todos os membros dessa sociedade.

O período da Antiguidade, sociedades romana e grega, é a representação legítima da divisão de classes e, sendo assim, a inauguração, também, da divisão da educação. Para a classe proprietária, a educação era direcionada à formação intelectual, isto é, para as atividades concentradas na arte da palavra e nos exercícios físicos<sup>24</sup> (lúdico ou militar); para a classe não proprietária, a educação era simultânea ao processo de trabalho (SAVIANI, 2007c).

Segundo Saviani (2007c, p. 155), a primeira modalidade de educação, acima citada, originou a escola<sup>25</sup>, ou seja, o espaço do ócio, do tempo livre. A partir dessa condição desenvolveu-se uma condição específica de educação, “[...] em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho”.

De modo inverso à lógica de educação na Antiguidade, em que o Estado detinha uma função importante, no modo de produção feudal a educação passa a sofrer forte influência da Igreja católica. Manteve-se a condição de acesso à escola somente para a classe proprietária, mas as especificidades das escolas, na Idade Média, estavam sob a égide da Igreja, mais precisamente, do catolicismo. Falava-se, então, em “ócio com dignidade”, no sentido de que ocupar o tempo livre ou o ócio com os estudos denotava a superioridade da classe proprietária. “Ocupar o ócio com dignidade é ocupá-lo com atividades

---

<sup>24</sup> Ver Manacorda (2012, pp. 90-92 e pp. 128-131); Silva (2006, pp. 25-41).

<sup>25</sup> A respeito do desenvolvimento pleno do movimento, a partir desse período histórico, inicia-se a sistematização dessas atividades como um modo de lazer, mas, ainda, não no âmbito da educação física sistematizada, tal como foi formulado a partir da Revolução Industrial. “A forma como a classe proprietária ocupava o seu ócio é que constituía seu tipo específico de educação. Não só a palavra escola tem essa origem, mas também a palavra ginásio, que era o local dos jogos que eram praticados pelos que dispunham de ócio. A palavra ginástica é a mesma da palavra ginásio: exercícios físicos como lazer. A ginástica dos que tinham que trabalhar era o próprio trabalho, era o trabalho manual, era o manuseio físico da matéria, dos objetos, da realidade, da natureza” (SAVIANI, 2013d, p. 153).

consideradas nobres e não com atividades consideradas indignas”. De um lado, a classe proprietária dedicava-se aos exercícios físicos relacionados com as atividades guerreiras, rigorosamente, uma vez que ocupava papel relevante a instituição da cavalaria, a qual tinha como principal ocupação a guerra. Mas, de outro lado, a maioria da população continuava se educando no próprio processo de trabalho, a fim de garantir a sua existência e a dos senhores feudais. “Nesse contexto, a forma escolar da educação é ainda uma forma secundária que se contrapõe como não trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho” (SAVIANI, 2013d, p. 153).

A terceira grande transformação histórica, do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, implicou em relevantes modificações no que tange à educação. Volta à tona a educação sob determinação principal do Estado, mas agora pelo espectro da educação pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória.<sup>26</sup> Contudo, a educação, no contexto capitalista, tem como essência, predominantemente, a função de reprodutora da ordem social vigente. A escola, portanto, adere à condição de contribuir para a alienação da classe trabalhadora.

Constata-se que a organização da escola é derivada da forma como se dá a organização social pelo processo de trabalho que assegura a produção da existência humana. Sob os conceitos da sociedade capitalista essa lógica continua e se acentua, uma vez que a relação entre trabalho e educação ocorre pela divisão entre escola e produção de diversas formas e pelas constantes mutações sociais.

A universalização da escola básica possibilitou que todos os homens tivessem a condição de socialização perante os preceitos da sociedade capitalista, a fim de fazer com que pudessem se apropriar de conhecimentos pertinentes à inserção no processo de trabalho, além de, obviamente, adestrá-los em certos hábitos em proveito das condições básicas da vida nas cidades.<sup>27</sup>

Como se percebe a educação, predominantemente, atendeu aos interesses da classe dirigente da sociedade e, ainda, com a institucionalização da escola, desde a Revolução Industrial, propiciou a manutenção da

---

<sup>26</sup> Conferir Alves (2006).

<sup>27</sup> A educação física, nesse momento histórico, surge no âmbito educacional e assume, prontamente, uma função social fundamental para a manutenção da ordem social, principalmente no contexto higiênico.

fragmentação da sociedade via o acesso ou não à cultura erudita. Assim como a sociedade capitalista é consubstanciada pela contradição entre as classes sociais, o processo escolar não poderia discrepar dessa condição social.

Com efeito, a educação escolar (a escola) só pode ser um elemento que atenda ao interesse de uma ou outra classe social, ou seja, indo *ao* encontro da atual ordem social (concepção conservadora/hegemônica de educação) ou indo *de* encontro à atual ordem social (concepção contra-hegemônica de educação). A concepção burguesa ou conservadora de educação tem como preceito, implícita ou explicitamente, a concepção conservadora de mundo, isto é, tem como intuito contribuir para a manutenção do modo de produção capitalista.

Contudo, em contraponto a essa concepção de escola – como instituição social preconizadora da formação dos homens para o modo de produção capitalista de forma acrítica e ahistórica –, a pedagogia histórico-crítica apresenta fundamentos e princípios para uma escola crítica, articulada a um determinado tempo histórico e sua realidade concreta.

Neste caso, a função da escola é propiciar condições concretas para que o professor transmita o conhecimento, na sua forma mais elaborada, e que o aluno tenha condições concretas de assimilá-lo. A escola “[...] tem a ver com o saber sistematizado, com a cultura letrada, com o saber científico. Não com o senso comum, o saber espontâneo, o saber da experiência, ou aquilo que é chamado de cultura popular” (SAVIANI, 2010a, p. 167).

A concepção de educação para a pedagogia histórico-crítica está alinhada com a concepção de homem (e de mundo) marxista, segundo a qual o processo de produção da existência humana ocorre, inicialmente, para assegurar a subsistência material dos homens. Esse processo de produção dos bens materiais se torna, no decorrer do tempo, cada vez mais amplo e complexo. A esse processo, Saviani (2013e), caracteriza como “trabalho material”.

Não obstante, para que o homem tenha condição de concretizar o trabalho material é necessário que antecipe, no seu pensamento, os objetivos e os fins da atividade material, ou seja, ele, por meio das condições dispostas pela evolução do psiquismo humano, antecipa, mentalmente, a atividade que irá realizar materialmente. O suprassumo da atividade humana, isto é, o trabalho, depende e, ao mesmo tempo, está intrinsecamente relacionado com o conhecimento que o homem possui das propriedades do planeta (ciência), com

a valoração dos dados da realidade concreta (ética) e com a simbolização de tal realidade (arte). Estes são, portanto, elementos essenciais para o constante processo de trabalho, a que se denomina “trabalho não material”. Trata-se, conforme Saviani (2013e, p. 12), 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” (SAVIANI, 2013e, p. 12).

A educação, para a pedagogia histórico-crítica, está situada no âmbito do trabalho não material. Essa categoria, por um lado, se refere às atividades nas quais o produto se separa do produtor (como é o caso da produção de livros e objetos artísticos, por exemplo), ou seja, há uma separação entre o ato de produzir e o de consumir, compreendendo a autonomia entre o produto e o ato de produção. De outro lado, se refere às atividades em que o produto não se separa do ato de produção, ou seja, o ato de produção e de consumo estão articulados, não se separam. A educação situa-se na segunda modalidade do trabalho não material. Nas palavras de Saviani (2013e, p. 12): “Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem”.

A pedagogia histórico-crítica propõe um sistema de ensino numa perspectiva socialista, cujo enfoque é de aprofundamento dos conhecimentos até o seu grau mais complexo, desde o nível fundamental (básico) até o superior. Por consequência, no nível fundamental, postula a necessidade de que o aluno se aproprie dos conhecimentos que englobam a linguagem escrita, a matemática, as ciências naturais e as ciências sociais, não em um sentido abstrato e ahistórico, mas, principalmente, enfatizando o *sentido de classe* como significado social do conhecimento. É por meio do ingresso na escola começando pelo ensino fundamental, que o indivíduo inicia o processo de acesso ao saber elaborado.

O que está em pauta, para a pedagogia histórico-crítica, é a passagem do senso comum à consciência filosófica, tendo a educação escolar como instrumento de mediação para tal processo. É condição *sine qua non* da educação escolar contribuir para que o trabalhador possa dar um salto qualitativo na forma de conceber e estar na sociedade. Isto é, fazer com que o trabalhador

problematize a realidade em que está inserido e, com isso, possa observar a desigualdade social e, prosseguindo, conclua que há a possibilidade de outra realidade, onde ele seja capaz de se tornar, de fato, um cidadão, em outras palavras, seja capaz de se tornar um *homem humano* (humanizado) como síntese daquilo que de mais avançado a humanidade produziu historicamente e desenvolveu socialmente.

Sob uma ótica crítica e não reprodutivista, a pedagogia histórico-crítica, ao propor uma educação que atenda as demandas sociais da classe trabalhadora, lança mão de uma concepção de mundo e, por conseguinte, de educação que evidencia as fissuras abertas pelas contradições inerentes ao capitalismo e à condição concreta de, por meio de tais fissuras, perspectivar uma transformação social. O papel da escola, nesse sentido, é transmitir o conhecimento na sua forma mais elaborada principalmente para a classe trabalhadora, promovendo uma consciência de classe, sob a égide dos interesses dos dominados perante a hodierna realidade concreta.

Em linhas gerais, trata-se de proporcionar, no âmbito escolar, o desenvolvimento dos trabalhadores por meio da organização do ensino, de estabelecer nexos entre o saber sistematizado e o processo produtivo e de proporcionar a apropriação da cultura erudita.

Prosseguindo, levantamos o seguinte questionamento: quais são as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a efetivação dessa organização do processo escolar? Por tratar-se de uma pedagogia concreta, isto é, uma pedagogia que parte das condições concretas da sociedade vigente, permite compreender a educação como uma mediação no interior da prática social global. A prática social global é posta como ponto de início e de chegada do processo educativo. Consequentemente, a educação é compreendida como uma forma intencional e consciente de produzir no homem singular aquilo que a humanidade produziu coletivamente no decorrer da história. A Pedagogia histórico-crítica busca apresentar elementos para uma concepção pedagógica (concepção de educação) calcada nos preceitos da concepção de mundo do materialismo histórico na versão dialética.

Saviani (2012c), apoiando-se no método de Marx, argumenta que a pedagogia histórico-crítica atua com base no movimento que se inicia nas observações empíricas e chega ao concreto-pensado pela mediação do

abstrato, ou seja, pelos processos de descoberta de novos conhecimentos e da formatação do ensino. Credencia, portanto, professor e aluno como indivíduos que são sínteses de múltiplas determinações, porém o professor se encontra em um nível mais avançado do que o aluno na compreensão da prática social global. E é, justamente, nesse âmbito que se inicia o processo de ensino, isto é, devendo, o professor, aferir e distinguir os interesses do aluno empírico e os interesses do aluno concreto sobre a prática social global, uma vez que o ensino deve incidir nos interesses do aluno concreto.

Com efeito, um determinado conhecimento pode não ser de interesse do aluno empírico que possui, ainda, uma visão imediata e difusa do conhecimento; contudo, esse mesmo conhecimento pode corresponder totalmente aos interesses do aluno concreto. Isso porque o aluno empírico é o aluno considerado em sua condição cotidiana, imediatamente observável. Já o aluno concreto é o aluno em sua condição de síntese de relações sociais inserido, portanto, num conjunto de determinações. Assim, “[...] nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto” (SAVIANI, 2013e, p. 71). Por outro lado, conteúdos que, em sua percepção imediata, ou seja, como indivíduo empírico, a criança tende a rejeitar, são de seu maior interesse como indivíduo concreto. E são esses conteúdos que cabe ao professor trabalhar com os alunos para além de seus interesses imediatos. E tais conhecimentos passam a ser, no decorrer do processo de ensino, apropriados na sua forma mais elaborada pelo aluno que, com isso, passa a utilizá-los no âmbito das relações sociais vigentes.

Nota-se, por conseguinte, como a pedagogia histórico-crítica tem como fio condutor a concepção de mundo sob a ótica da concepção dialética da história. Nas palavras de Saviani (2012c, p. 81):

Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Portanto, como pode-se observar, a concepção de educação da pedagogia histórico-crítica, busca superar, no tocante à prática educativa, a

contraposição que há entre as pedagogias não-críticas, apresentando uma visão crítica, porém não meramente reprodutivista, sobre a educação.

À luz da pedagogia histórico-crítica, cabe à educação, na sua especificidade, contribuir para que o homem possa se apropriar da sua própria natureza, ou seja, da natureza humana. Aquilo que não é disponibilizado pela natureza para o homem, é necessário que seja produzido por ele mesmo no decorrer da história da humanidade.

De acordo com Saviani (2013e, p. 13), a natureza humana não é dada, de forma instintiva ou casual, ao homem. Assim sendo, ele deve, de maneira consciente e intencional, produzir aquilo que a natureza não lhe dispõe de imediato. Sendo assim, a especificidade da educação se revela no trabalho educativo entendido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Logo, o seu objeto se dá na “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...]” e na “[...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”.

O primeiro ponto refere-se à necessidade de identificar aquilo que é essencial, principal, fundamental que os indivíduos precisam assimilar. Daí a importância da noção de “clássico” como critério para distinguir o essencial do acidental, o principal do secundário e o fundamental do acessório. Eis a necessidade de identificar o “clássico” dos elementos culturais, ou seja, deve-se destacar aquilo que não é, necessariamente, tradicional e nem moderno. Pois, o clássico se distingue tanto do tradicional como do moderno, sendo aquilo que se tornou fundamental, essencial, portanto é o critério fundante para selecionar os conteúdos a serem tratados no decorrer do trabalho pedagógico.

O segundo ponto refere-se à formatação metodológica do trabalho pedagógico (dos conteúdos, do espaço-tempo, dos procedimentos, das estratégias, dos objetivos, etc.) que será utilizada para que, de maneira progressiva, cada indivíduo, na sua singularidade, se aproprie, como uma segunda natureza, daquilo que a humanidade produziu historicamente e desenvolveu socialmente.

Como se pode perceber a educação escolar atinge o ápice, constituindo-se na forma mais elaborada de educação. Como educação institucionalizada, a

escola, além de caracterizar a especificidade da educação, assume o *status* de local privilegiado para evidenciar a dimensão pedagógica da prática social global.

O enfoque sobre a relação entre professor e aluno, por sua vez, é, extremamente relevante, porque é por meio da medição do professor que o aluno tem a capacidade de assimilar e se apropriar das objetivações humanas. Logo, o aluno só pode tornar-se um indivíduo da sua época caso ele se aproprie das referidas objetivações humanas. Tal ação não se dá de forma espontânea, mas somente por meio de processos formais e sistemáticos. As próprias objetivações humanas, na atualidade, assumem, na vida dos indivíduos, aspectos construídos formalmente e de maneira sistemática. Por essa disposição, a escola é considerada a forma dominante de educação pelo fato de que é por ela, ou melhor, pela mediação do professor em consonância com as condições objetivas disponíveis, que o indivíduo terá possibilidade de compreender a realidade concreta na sua essência. Afinal, como expõe Saviani (2015b, p. 35), parafraseando Marx<sup>28</sup>: “[...] a anatomia da escola é a chave da anatomia da educação”.

Não se trata, portanto, da socialização de um saber qualquer, mas do conhecimento elaborado, do saber sistematizado e da cultura erudita. “[...] a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares [...]”<sup>29</sup> (SAVIANI, 2013e, p. 14).

É função da escola, com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, disponibilizar as condições para que os indivíduos possam se apropriar do saber elaborado. O currículo escolar deve, com efeito, partir do saber

---

<sup>28</sup> Saviani parafraseia a subseqüente metáfora de Marx (2011a, p. 254): “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”.

<sup>29</sup> Na atualidade, as ideias pedagógicas hegemônicas preconizam, exatamente, a educação pelo viés espontâneo, ou seja, buscam atrelar a prática pedagógica apenas aos interesses do aluno empírico. Caracterizam-se, em linhas gerais, pelos seguintes posicionamentos valorativos, conforme Duarte (2008, pp. 07-10): a) “[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências”; b) “[...] é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas”; c) “[...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança”; d) “[...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...]”.

elaborado, da cultura erudita e de uma cultura letrada. A exigência primária é a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, da linguagem dos números, da linguagem da natureza e da linguagem da sociedade.

Sobre a organização do trabalho pedagógico, diz Saviani (2013e, p. 17): “Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”. O conceito abrangente de currículo é definido como a “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2013e, p. 17).

Se o currículo escolar é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, o trato do saber elaborado deve ser “transformado” em saber escolar. Isto é, o trato pedagógico do conhecimento sistematizado deve disponibilizar condições para o processo de transmissão-assimilação. É necessário, portanto, dosar e sequenciar o conhecimento para que o aluno, de forma gradativa, percorra do não domínio ao domínio desse conhecimento (SAVIANI, 2013e; 2016c).

O desenvolvimento do aluno, no interior do trabalho pedagógico, sofrerá contínuas transformações, ou seja, o ensino como mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento possibilita um salto qualitativo da maneira que esse aluno compreenderá e atuará ativamente na realidade concreta. Numa dinâmica dialética, de acordo com Martins (2013), a “quantidade” de aprendizagens efetivadas por meio do ensino, qualifica o desenvolvimento do aluno, da mesma forma que a “quantidade” de desenvolvimento do aluno qualifica as condições para a contínua complexificação do ensino. Assim, a quantidade e a qualidade, de forma mútua e contraditória, tanto do ensino como do aluno (por um depender do outro) potencializa, em última instância, o desenvolvimento do próprio aluno.

A seleção dos conteúdos e a forma com que o mesmo será trabalhado tem uma posição privilegiada para a pedagogia histórico-crítica. Pois, “[...] há que se identificar no ato educativo em quais condições a aprendizagem opera, de fato, a serviço do desenvolvimento dos indivíduos [alunos]”. O ensino do conhecimento sistematizado requalifica as funções psíquicas superiores dos

alunos, portanto, a aprendizagem, no âmbito escolar, incide no desenvolvimento da personalidade do aluno, tendo em vista “[...] que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas” (MARTINS, 2013, pp. 278-279).

Como nota-se, a concepção de conteúdo escolar assume condição essencial para a prática pedagógica. Todavia, a reflexão sobre o mesmo é algo denso e complexo, uma vez que não se trata do conteúdo de forma simplória e espontânea. Tanto os conteúdos de formação operacional, que orientam o trabalho docente, como o conhecimento, transposto em conteúdo escolar a ser assimilado pelos alunos, devem ser o conhecimento historicamente sistematizado.

Os conteúdos de formação operacional, que são os conteúdos (filosófico, sociológico, psicológico, etc.) de domínio do professor, servem para que possa executar o trabalho pedagógico, isto é, esses saberes são fundamentais para a atividade do professor e, destarte, num primeiro momento, estarão subjacentes aos alunos. Na sequência, o professor, no seu trabalho pedagógico, selecionará, com base nesses saberes implícitos aos alunos, os conteúdos a serem assimilados pelo aluno que virão a ser, nesse momento, conteúdos de formação teórica, isto é, conteúdos que incidirão no desenvolvimento das capacidades psicofísicas do aluno (MARTINS, 2012; MARTINS; MARSIGLIA, 2015b).

O professor, ao atuar com base nos conhecimentos que já estão sob o seu domínio, está nada mais do que realizando a prática educativa com base em determinada concepção de mundo. E, tomando como baliza a concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica, essa concepção assume os posicionamentos materialista, histórico e dialético.

Por consequência, o ensino dos conteúdos escolares deve incidir na transformação da concepção de mundo do aluno, ou seja, os conteúdos escolares devem ser organizados com base no seguinte problema, de cunho ontológico: “*o que é a realidade?*” Pois, conforme dispõe Duarte (2016a, p. 06): “A realidade existe, ela é cognoscível, explicável e transformável pela ação humana”.

É justamente pela possibilidade da transformação da realidade concreta que a pedagogia histórico-crítica se torna um instrumento essencial para os dias atuais. Não é à toa que a educação, como uma prática social, é compreendida no seio da prática social global e nela deverá incidir. “Se o trabalho educativo é

entendido como a humanização dos indivíduos e se ele ocorre no interior do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, a educação é uma prática no interior da prática social em seu todo”. Em consequência, “[...] a educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia [...]” (DUARTE, 2016a, p. 67).

A prática pedagógica deve enfrentar a desigualdade real como ponto de partida e, por conseguinte, mirar a igualdade possível como ponto de chegada. Contudo, tal processo não pode ser justificado por ele mesmo; ao contrário, trata-se de um processo mutável, uma espécie de passagem ou de uma determinada transformação. É aquilo que Saviani (2008b), apoiado em Gramsci, denomina como catarse, isto é, elaboração e transformação da estrutura em superestrutura na consciência dos indivíduos.

Pois bem, constatamos que o professor tem uma função essencial no âmbito da prática pedagógica, como afirmamos anteriormente. O professor de história, de educação física, de ciências sociais, de literatura, etc., deve contribuir, na especificidade de sua área de conhecimento, para o fortalecimento da democratização da sociedade, com intuito de atender aos interesses da classe trabalhadora que, nesse caso, é a extinção da divisão social do saber como uma das ações necessárias para a transformação estrutural da sociedade.

Para tanto, a prática pedagógica, para atingir este fim, deve ser composta por momentos que irão contribuir com o salto qualitativo do aluno. Parte-se da prática social inicial onde o professor possui uma visão sintética e o aluno uma visão sincrética da mesma; perpassando pelo momento da problematização, isto é, busca-se averiguar e refletir sobre as principais questões da prática social a serem assimiladas pelo aluno; destarte, decorre a instrumentalização, de aspectos materiais e espirituais, que o professor terá que ter a capacidade de garantir aos alunos para, então, atingir assim, o momento catártico por parte do aluno; direcionando-se o olhar, novamente, para a prática social (que é a prática social inicial), mas com uma nova ótica, ou melhor, uma visão sintética por parte do aluno.

Para tanto, a história tem papel essencial no trabalho educativo. Justifica-se tal preceito, pois o homem é um ser histórico, ou seja, é durante o curso da

história que somos desenvolvidos e “[...] é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos. Pelo estudo do que fomos no passado, descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro” (SAVIANI, 2011b, pp. 131-132).

A história como eixo articulador do currículo escolar não requer o pressuposto de que, simploriamente, a disciplina história terá um peso mais acentuado do que as demais disciplinas escolares. Mas, sim que

Como eixo a história será o elemento em torno do qual todo o currículo está estruturado, isto é, todas as disciplinas estarão impregnadas de historicidade, serão atravessadas pelo conteúdo histórico. Como o que está em causa nessa proposta é o próprio conteúdo objetivo da história, poderíamos dizer que ela se impõe para além das diversas perspectivas de compreensão da história. No entanto, é igualmente claro que essa maneira de encarar a história, a possibilidade de tomá-la como eixo articulador dos currículos formativos e o próprio entendimento da história como processo objetivo indicam tratar-se da concepção dialética da história cuja matriz foi explicitada no âmbito do marxismo (SAVIANI, 2011b, p. 133).

Com base na elucidação dos elementos teórico-metodológicos abordados neste momento, passaremos para o último capítulo da presente tese de doutorado. Buscaremos investigar e explicitar aquilo que é específico da educação física escolar por meio da relação entre as categorias desenvolvimento pleno do movimento e a contenção do movimento.

### **CAPÍTULO III**

## **O DESENVOLVIMENTO PLENO DO MOVIMENTO E A CONTENÇÃO DO MOVIMENTO COMO EIXOS NORTEADORES PARA A DEFINIÇÃO DO OBJETO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Até esse momento, na presente tese de doutoramento, procuramos caracterizar a problemática da nossa pesquisa diagnosticando que o trato dado ao objeto de conhecimento da educação física escolar, historicamente, encontra-se numa posição de flutuação entre as demandas científicas das ciências naturais ou das ciências humanas. Vimos, então, que tal característica não é exclusiva da educação física, uma vez que tal tendência (de flutuação) ocorre na própria educação escolar, ou seja, na pedagogia. Portanto, nesse sentido, tanto a pedagogia quanto a educação física atuam somente como um meio, ou melhor, como um instrumento no bojo dos circuitos das ciências naturais ou das ciências humanas.

Como possível resolução da problemática estabelecida propomos que se estabeleça uma inversão de circuito, onde a especificidade da educação física assuma o papel de protagonista no âmbito da prática educativa. A educação física, isto é, a ênfase a ser dada ao desenvolvimento da corporalidade humana (da promoção corporal do ser humano), no sentido pedagógico, deve ser o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Uniformemente, passa-se, de forma inversa, a incorporar, sob uma vigilância crítica da realidade concreta, as contribuições tanto das ciências naturais como das ciências humanas para responder às demandas, de cunho pedagógico, da prática educativa em educação física.

Como pudemos destacar, a práxis (relação teoria-prática) é fundamental para que este circuito possa se efetivar de maneira concreta no interior da realidade educacional. Pois, a prática social global é o critério de verdade e a teoria é um instrumento que nos faz compreender a prática social global de forma coesa e coerente, estabelecendo condições de nela intervir.

As ciências, destarte, como instrumento para compreender, da forma mais fidedigna possível, a prática social global, contribuirá para resolver os problemas

que venham a surgir no bojo da prática educativa em educação física, sendo que o trato dado aos possíveis elementos disponibilizados pelas diversas ciências devem estar pautados, como anunciamos acima, pelos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, ou seja, por sua concepção de mundo.

É, justamente, com base nesta proposição que passamos, na sequência, a expor o nosso esforço na busca de tentar compreender aquilo que é específico da educação física escolar, ou melhor, aquilo que é seu objeto de conhecimento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, nos propusemos realizar esta reflexão a partir de determinadas categorias analíticas que nos permitem concretizar a resolução da problemática estabelecida.

Tornou-se, neste sentido, como necessidade, retomar a compreensão sobre a estrutura do ser humano e, por conseguinte, identificar como as diversas ciências podem contribuir de maneira positiva para o processo pedagógico em proveito do desenvolvimento da corporalidade humana.

Sabemos, conforme a pedagogia histórico-crítica, que o desenvolvimento humano se dá no interior das relações sociais, isto é, no contexto de uma determinada sociedade. E a estrutura humana possui implicações, nos tempos atuais, ao modo de viver regimentado pelas especificidades do capitalismo. Estaremos a partir deste momento investigando, mais precisamente, como uma dessas especificidades (uma das principais características da sociedade capitalista), ou seja, como as contradições inerentes à divisão do trabalho influencia naquilo que é específico da educação física.

Logo, procuramos evidenciar que ao tratar o desenvolvimento corporal, isto é, o desenvolvimento da corporalidade humana, por meio da educação física escolar, deve-se levar em consideração a relação entre o desenvolvimento pleno do movimento e a capacidade humana de contenção do movimento (controle psicofísico do ser humano). Seguramente, não se trata de uma relação de pontos excludentes, mas polos que se articulam, dialeticamente, de maneira contraditória.

Assim, o presente capítulo está dividido em três momentos, a saber: 1) na investigação sobre a estrutura do ser humano com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica; 2) na exposição, de forma genérica, sobre o impacto do vigente momento da sociedade capitalista no desenvolvimento do ser humano, dando ênfase aos aspectos da sua corporalidade; 3) por fim, na

reflexão, de cunho epistemológico, sobre o possível trato do objeto de conhecimento da educação física escolar para o desenvolvimento (promoção) da corporalidade humana, a partir da relação contraditória entre a capacidade de desenvolvimento pleno do movimento e a capacidade de contenção do *mesmo* movimento.

### **3.1 A estrutura do ser humano como pressuposto para a identificação do objeto de conhecimento da educação física escolar**

Quando nos referimos à estrutura do ser humano é necessário retornar a uma reflexão que, para muitos, parece ultrapassada. Todavia, em nossa compreensão, ao questionarmos “o que é o ser humano”, diversas vertentes teóricas apresentam respostas infundadas ou incompletas, principalmente pelas atuais concepções pós-modernas (por exemplo). E, por consequência, direcionam as diversas atividades humanas, em nosso caso a atividade educativa, por meio da espontaneidade na relação entre ser humano e mundo.

De forma contrária, a pedagogia histórico-crítica apresenta embasamentos que direcionam a prática educativa como uma atividade sistematizada e, por sua vez, que deve incidir no desenvolvimento do indivíduo, fazendo com que ele possa intervir no mundo real também por meio de atividades sistematizadas. Em outras palavras: a intervenção do ser humano no mundo real deve ser realizada de maneira que ele possa compreender a essência desse mundo e, de maneira intencional e criativa, nele possa intervir em proveito de uma transformação social.

É, portanto, necessário investigar e descobrir, primeiramente, o ser humano na sua realidade existencial e, por conseguinte, aprofundar mais essa descoberta, ou seja, compreender as questões mais específicas da estrutura desse ser humano na sua realidade existencial. E, dessa forma, possamos estabelecer, por meio dessa descoberta, os elementos atinentes aos aspectos pedagógicos (SAVIANI, 2012b).

Para tanto, quando direcionamos um primeiro olhar sobre o ser humano podemos chegar ao consenso de que se trata de um corpo que se relaciona com outros corpos no interior do mundo. Seguindo a reflexão de Saviani (2012b, p.

32), trata-se de um corpo inserido em outro que é o próprio mundo. O ser humano, portanto, é fortemente influenciado pelas leis físicas, não podendo “[...] existir fora de um lugar, motivo pelo qual o clima, o solo e subsolo, a topografia, etc. exercem grande influência no seu modo de vida, na sua saúde, na sua cultura”. Justifica-se, então, levar em consideração o lugar onde o ser humano está inserido para poder educá-lo.

Como a educação não é um ato apenas espiritual, ela tem como função contribuir também no sentido de fazer com que o ser humano se situe no meio físico em que está inserido. E, com isso, contribua para que ele possa extrair, de forma consciente, o máximo possível de condições existentes daquele meio físico. Aqui podemos observar como é importante trazer à tona os elementos, por exemplo, das ciências como a agronomia, a geografia, etc. para elucidar problemas levantados no interior da prática pedagógica na escola.

Entretanto, nota-se que nos referimos a determinadas ciências no sentido de extrair elementos delas para contribuir na elucidação de um problema estabelecido pedagogicamente. Que no presente caso seria situar e fazer com o ser humano extraia as condições pertinentes do meio físico em que ele está inserido.

Saviani constata um primeiro dado sobre a estrutura do ser humano: o **a priori físico**<sup>30</sup>. Porém, o autor complementa, que o ser humano não é apenas um corpo físico, ou seja, o ser humano não tem total dependência do contexto físico. Logo, restringir a educação somente a uma suposta promoção material é negar a própria função da educação. “Nesse contexto, a determinação de objetivos e ideais educativos, a capacidade de previsão e o desencadeamento de um processo orientado, tornam-se impraticáveis” (SAVIANI, 2012b, pp. 33-34).

O que se constata nesse primeiro olhar para a estrutura do ser humano é que, no tocante à educação, não podemos desconsiderar a realidade física do aluno. A perspectiva física deve ser levada em consideração no ato educativo do aluno. No que se refere à prática educativa em educação física, as ciências como, por exemplo, a física e a química podem contribuir para sanar

---

<sup>30</sup> O autor esclarece que o conceito de “a priori” não tem, nessa análise, “[...] o sentido do *a priori* lógico (como em Kant), nem do *a priori* no sentido cronológico. Trata-se do *a priori* existencial, ou seja, as condições necessárias de possibilidade da existência humana” (SAVIANI, 2012b, p. 33).

determinadas problemáticas levantadas na relação entre educador-educando. Não se trata de um materialismo pedagógico (no sentido de evidenciar somente a matéria), mas sim de extrair elementos pertinentes específicos de tais ciências para elucidar questões pedagógicas no âmbito das aulas de educação física. Portanto, o primeiro pressuposto a ser levado em consideração para analisar a estrutura do ser humano e, por consequência, evidenciar na prática pedagógica em educação física é a realidade física do aluno. Vemos que a realidade física é parte constituinte do objeto de conhecimento da educação escolar e, destarte, deve ser levada em consideração na prática pedagógica.

Mas a estrutura do ser humano não se dá somente pelo *a priori* físico. É necessário levar em consideração que o ser humano não é um corpo idêntico a qualquer outro corpo; pelo contrário, é um corpo que possui composições específicas. De acordo com Saviani (2012b), trata-se de um corpo vivo e que interfere e é interferido de forma global, estabelecendo condições de coordenar e elaborar suas ações. Logo, é pertinente conhecer esse corpo, dada a complexidade do conjunto dos seus órgãos, bem como o seu funcionamento.

Trata-se de levar em consideração, no âmbito da estrutura do ser humano, o ***a priori* biológico**. Eis, então, a necessidade de levar em consideração a biologia como uma ciência capaz de contribuir para a prática pedagógica em educação física. Por meio da biologia podemos aprofundar temáticas como a biomecânica, a anatomia, a fisiologia do ser humano. Tais temáticas, portanto, contribuem para compreender, em última instância, a funcionalidade do ser humano em proveito de determinadas utilidades que surgem no decorrer da sua existência. Assim, estabelece-se, por meio de um estatuto científico, aquilo que faz bem ou mal para o funcionamento desse corpo vivo frente às demandas para assegurar a existência humana. Logo, o *a priori* biológico também é parte constituinte do objeto de conhecimento da educação física escolar

Não é por acaso que, no caso da educação física, é comum atrelar suas especificidades ao âmbito da biologia. Assim, compactua-se com a ideia de que a educação física deve ser compreendida pela via da utilidade biológica, conforme expusemos no primeiro capítulo do presente estudo.

No entanto, a condição de alocar a educação e, por conseguinte, a educação física apenas pela imediatividade, pela utilidade, é direcionar para um pragmatismo. A educação e a educação física passam a serem interpretadas

pelo princípio da aplicabilidade, isto é, pelo princípio da “[...] verdade em termos de utilidade para a vida”. Considerando que se trata de uma teoria que amplia o conceito de vida pretendendo abranger todos os aspectos da existência humana, “[...] o pragmatismo se constitui numa teoria educacional não totalmente errônea, mas um tanto ambígua, porque não distingue os vários níveis de vida, acabando por reduzir tudo ao útil” (SAVIANI, 2012b, p. 35).

Em contrapartida, seguindo as orientações do autor supracitado, observamos o segundo pressuposto para pensar a prática pedagógica em educação física, isto é, deve-se levar em consideração a realidade física (*a priori* físico) e, também, a realidade biológica (*a priori* biológico) do educando. O objeto de conhecimento da educação física não se restringe nem ao *a priori* físico, tampouco ao *a priori* biológico, mas ambos complementam um núcleo que é a estrutura do ser humano e que, portanto, influenciam o desenvolvimento pleno do movimento e a contenção do movimento do educando.

Seguindo adiante, com base na análise de Saviani (2012b) sobre a estrutura do ser humano, compreendemos que os dois pressupostos estabelecidos até o momento permitem verificar que o ser humano está inserido em um ambiente exterior. Mas, seguindo na sequência analítica do autor supradito, podemos perceber que também existem as questões internas do ser humano. Tais questões constituem uma maneira complexa de apreender a realidade externa. Trata-se do ***a priori* psicológico** que também compõe o corpo do ser humano.

Nesse *a priori* há uma importância ímpar no tocante à educação e, portanto, à educação física. Pois o processo de aprendizagem depende do *a priori* psicológico do ser humano. É por meio da aprendizagem que o ser humano apreende, subjetivamente, a realidade objetiva (o mundo externo). Para tanto, para que a prática pedagógica em educação física possa ser eficiente, deve-se levar em consideração tal *a priori*.

Nesse sentido, nota-se a necessidade de extrair elementos da psicologia para sanar determinados problemas pedagógicos que venham a surgir no decorrer das aulas de educação física, principalmente na relação entre educador-educando. Não se trata de um psicologismo pedagógico, mas de identificar elementos pertinentes do campo de estudo da psicologia para contribuir com o processo pedagógico no âmbito das aulas de educação física.

Assim, no processo de desenvolvimento da plenitude do movimento e, também, na condição de conter o mesmo, o *a priori* psicológico é de suma importância.

Com efeito, por um lado, no que se refere ao desenvolvimento do educando, o desenvolvimento do psiquismo é fundamental para a apreensão do mundo externo, ou seja, graças ao desenvolvimento do psiquismo é possível ao educando compreender a realidade que o circunda implicando, conseqüentemente, também, na condição de realizar os mais complexos e ricos movimentos corpóreos, bem como de conter o próprio movimento, por meio da relação entre os processos funcionais (como a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, a imaginação, etc.) que compõem o sistema funcional que é o psiquismo humano. E, por outro lado, no que se refere à psicologia como uma ciência que contribui para a efetivação da prática pedagógica do professor, como um conteúdo operacional, permitindo-lhe desvendar problemas pedagógicos como são os casos de compreensão, por exemplo, da periodização do desenvolvimento do psiquismo do educando, das especificidades do processo de apropriação (assimilação) do conhecimento a ser transmitido pelo professor, etc.

Conseqüentemente, ao levar em consideração, na prática pedagógica em educação física, a realidade física, biológica e, também, a realidade psicológica do educando, estabelece-se uma unidade dos três *a priori* que compõem a estrutura natural do ser humano.

Todavia, ao contrário de uma concepção pedagógica naturalista, tal como propunha Rousseau (à guisa de ilustração), a estrutura do ser humano não se restringe apenas aos seus aspectos naturais, uma vez que o ser humano não é somente um corpo adaptativo ao meio, mas sim um corpo que está situado em um determinado contexto histórico-social, tornando-se produto e produtor desse mesmo contexto. O ser humano já nasce num determinado meio humanizado, isto é, cujo ambiente natural foi transformado por seus predecessores.

A estrutura do ser humano comporta, portanto, uma quarta condição de possibilidade de sua existência. Trata-se do ***a priori* cultural** do qual o ser humano depende, inteiramente, para se constituir. Tal *a priori* é de suma importância, ao ponto de influenciar todos os demais. Tudo aquilo que o ser humano faz, seja no âmbito físico, biológico ou psicológico, está sendo

influenciado pelo *a priori* cultural. Vejamos a elucidação de Saviani (2012b, p. 41) ao analisar e explicitar a importância do *a priori* cultural:

Pode-se dizer que é justamente na medida em que o homem é formado por um certo meio, por um certo ambiente, que ele fica familiarizado com esse ambiente. Isso se verifica em relação aos mais diversos domínios: música, pintura, religião, vestimentas etc. Gosta-se mais deste ou daquele tipo de música, deste ou daquele tipo de pintura, de acordo com o grau de familiaridade que se tem com os seus valores culturais. Portanto, o homem, numa larga medida, se deixa moldar pelo meio em que se encontra. A psicologia das pessoas, o seu modo de ver as coisas, são influenciados pelo ambiente cultural. Para explicar esse fenômeno, os pensadores contemporâneos costumam se referir à *historicidade*, o que quer dizer que, de algum modo, o homem é resultado da História: “já que sou um corpo, forçosamente sou situado, vivo num certo meio, certa cultura; e essa historicidade influencia tudo o que faço”.

Ao levarmos em consideração o posicionamento supradito, concluímos como a aprendizagem é importante para o desenvolvimento da estrutura do ser humano na sua totalidade. A aprendizagem que aqui mencionamos está calcada nos preceitos da pedagogia histórico-crítica, pela qual o educando deve se apropriar daquilo que de mais complexo a humanidade produziu no decorrer da história. Assim, ele passa a ter o domínio e, por consequência, se familiariza com aquilo que de mais avançado o conjunto de seres humanos produziram historicamente e desenvolveram socialmente.

Como podemos observar, o *a priori* cultural é extremamente fundamental para a estrutura do ser humano e, assim sendo, para a educação e a educação física. Logo, por se tratar de um *a priori* complexo, é abordado por várias vertentes (pela política, história, antropologia, economia, sociologia, etc.). Daí a importância e a necessidade de tomarmos tais vertentes como contribuintes para a prática educativa em educação física.

Obviamente, como discutimos anteriormente, não se trata de deixar a prática educativa em educação física refém de uma dessas vertentes, mas de utilizarmos como instrumentos que possibilitem, no âmbito pedagógico, compreender a realidade concreta, que está sendo tratada da forma mais coesa e coerente possível, uma vez que somente com o auxílio dos elementos científicos das inúmeras ciências é que teremos condição de fazer com que o educando possa se apropriar sistematicamente dos bens culturais já produzidos

historicamente. E que assim esse educando possa realizar suas atividades de maneira sistematizada.

Talvez possamos aqui identificar o motivo pelo qual há diversas concepções teóricas (muitas direcionadas para a educação escolar e, também, para a educação física como disciplina escolar) que apontam o *a priori* cultural como o suprasumo da formação humana. Todavia, compreendemos, que ao evidenciar tal *a priori* como um suprasumo acaba-se por reduzir as possibilidades de compreensão do mundo e a capacidade de nele intervir. Pois, como mostramos no primeiro capítulo, a visão culturalista tende a considerar que basta agir de maneira espontânea na qual a apreensão imediata dos elementos culturais é suficiente para compreendê-los e, por consequência, interagir (e aqui nos referimos ao sentido de interação num contexto passivo) com os mesmos.

Obviamente que não é possível deixar de lado o *a priori* cultural no ato de educar os indivíduos, assim como não é possível excluir os demais *a priori*, mencionados anteriormente. Porém, o que vimos até o momento é que a estrutura do ser humano (por meio dos *a priori* físico, biológico, psicológico e cultural) é determinada e limitada.

O que fizemos até aqui foi procurar compreender os quatro *a priori* que constituem, de acordo com Saviani (2012b), o **aspecto empírico** da estrutura do ser humano, analisando, então, o ser humano como um ser situado. Evidenciamos que este aspecto não pode ser excluído ao pensarmos, primeiramente, o objeto de conhecimento da educação física e, por conseguinte a sua prática pedagógica, pois o ser humano estará sempre situado em uma determinada condição histórica, sob determinada forma de produção da sua própria existência. Contudo, se reduzirmos a estrutura do ser humano apenas a esse aspecto a própria atividade educativa resulta impossível. Com efeito, se o ser humano for totalmente determinado pela situação em que se encontra inserido como o educador poderá intervir junto ao educando para educá-lo?

Mas, no esforço de exercer uma compreensão mais profunda sobre a estrutura do ser humano, podemos compreender que ele é um ser situado e, ao mesmo tempo, é um ser que reage às situações estabelecidas pela realidade concreta (mundo real). Essa reação se dá no campo pessoal, ou seja, ao se deparar com algumas situações estabelecidas na realidade concreta, o ser

humano pode optar por aceitá-las, como pode recusá-las ou então transformá-las.

Com efeito, constatamos que o ser humano tem a condição de superar a situação na qual está inserido. Ele apresenta condições concretas para intervir, de forma pessoal, na situação para acatá-la, rejeitá-la ou transformá-la. Nota-se, portanto, que o ser humano é um ser vivo autônomo e livre. E é, justamente, pela sua condição de liberdade que, de acordo com Saviani (2012b), configura-se o segundo aspecto da estrutura do ser humano, isto é, o **aspecto pessoal**.

Ambos os aspectos, o empírico e o pessoal, são fundamentais, porém não são compatíveis entre si (possuem uma relação contraditória), uma vez que no aspecto empírico o predomínio se expressa na condição determinista, já no aspecto pessoal o predomínio se expressa na condição de liberdade do ser humano.

O aspecto pessoal está contido de inúmeras maneiras nas ações do ser humano, na sua forma de falar, de se alimentar, de caminhar, etc. O indivíduo, por exemplo, adere a determinada crença religiosa e passa a ser responsável por sua crença; ele começa a praticar uma determinada atividade oriunda do conjunto de elementos da corporalidade humana e passa a ser responsável pelas suas ações no âmbito da atividade realizada. Em suma, o aspecto pessoal, na dicção de Saviani (2012b, p. 46), “[...] é o aspecto do engajamento; o sujeito se engaja, se envolve pessoalmente, toma posição perante a situação”. Nesse sentido, o aspecto pessoal pode ser compreendido também como “[...] *aspecto voluntário*, pois salienta que o homem é um ser capaz de tomar decisões, capaz de querer, de escolher, de fazer opções e engajar-se por elas”.

Portanto, a estrutura do ser humano extrapola a sua condição de estar, passivamente, numa dada situação. Ele, o ser humano, como um indivíduo pessoal tem condições de “[...] dominar a situação, de se afastar ou intervir, de decidir, escolher, arriscar, lançar-se no vazio, mas também assumir suas escolhas, engajar-se por elas, responsabilizar-se” (SAVIANI, 2012b, p. 50). Ora, se o ser humano é capaz de intervir na situação, de decidir, de engajar-se, responsabilizar-se, então o educador pode intervir na situação do educando e assumir a responsabilidade por sua educação. Assim, na medida em que a estrutura do ser humano comporta, além do aspecto empírico, também o aspecto pessoal, fica resolvido o problema da possibilidade da educação, tanto em

termos gerais, como no caso específico da educação física. O problema que surge, agora, é o da legitimidade da educação. Se o aspecto pessoal evidencia a liberdade humana, esta é um atributo tanto do educador como do educando, já que ambos são seres humanos. Então, com que direito o educador interfere na vida do educando pretendendo orientá-lo e até mesmo mudar seu modo de viver e de pensar?

Para responder a essa questão se faz necessário prosseguir na análise da estrutura do ser humano para ver se encontramos algo para além dos aspectos empírico e pessoal que permita resolver o problema da legitimidade da educação.

Para isso, Saviani (2012b, p. 51, *itálicos e negritos nossos*) nos indica o terceiro aspecto da estrutura do ser humano: o **aspecto intelectual** (aperceptivo). Quanto a este terceiro aspecto, o autor argumenta que o ser humano “[...] pretende transcender a *situação (aspecto empírico)* e os *pontos de vistas individuais (aspecto pessoal)*, para julgar de um modo objetivo e absoluto. É este o aspecto que possibilita a comunicação”. Esse é o aspecto da transcendência. Por esse aspecto o ser humano pretende superar as limitações da situação e da visão pessoal colocando-se numa perspectiva universal e se tornando capaz de transcender suas próprias posições pessoais para compreender a situação e posições das outras pessoas, possibilitando a comunicação intersubjetiva<sup>31</sup>.

Ora, se o ser humano é capaz de transcender sua própria situação e opções pessoais para se colocar na perspectiva dos outros seres humanos, então o educador pode, legitimamente, intervir junto ao educando e, levando em conta sua situação e opções pessoais, promover seu desenvolvimento. Fica, assim, resolvido o problema da legitimidade da educação.

A realidade do aspecto intelectual pode ser compreendida, em linhas gerais, como a consciência do ser humano. Apreende-se, então, que a estrutura do ser humano é composta pela relação de três aspectos, a citar: empírico (físico, biológico, psicológico e cultural), pessoal (liberdade e responsabilidade) e intelectual (consciência).

A consciência, por sua vez, possibilita que o ser humano possa compreender os fenômenos, os objetos, etc. Ela se caracteriza por duas

---

<sup>31</sup> Conferir Saviani (2012e).

maneiras: irrefletida (espontânea) ou refletida (tematizada). A consciência irrefletida apreende o objeto, o fenômeno, apenas de forma superficial e fragmentada, pois trata-se de uma maneira de se deter rapidamente ao que está no campo de visão, aquilo que realizamos cotidianamente e que, de alguma maneira, ficou quase automatizado a tal ponto de não nos determos para a compreensão na sua plenitude.

Porém, essa consciência irrefletida pode passar a se tornar um ato de conhecimento sobre determinado objeto ou fenômeno. Passa-se, portanto, ao tipo de consciência refletida. Este tipo de consciência é a forma em que o ser humano passa a compreender os dados da realidade concreta de forma mais coesa, aprofundada, logo, não caótica.

O ser humano tem a condição de agir por meio de um desses dois tipos de consciência e, assim, estabelecer a sua linha de ação ou o seu projeto a ser executado. Passamos a observar a exemplificação de Saviani (2012b, p. 54): “Quando se trata dos objetos, por exemplo, pode-se passear discutindo seriamente sem focalizar a atenção sobre os objetos circundantes. Pode-se, ao contrário, *tematizar* os objetos, fazendo-os presentes à consciência”.

Consciência espontânea (irrefletida) e consciência refletida estão sempre relacionadas no que se refere a apreender o real. Logo, o ser humano tem condição de estar aprofundando cada vez mais a compreensão da situação com a qual se depara. Portanto, no tocante à estrutura do ser humano, conclui-se que a possibilidade concreta do indivíduo transcender a situação posta e as alternativas pessoais se dá por meio da consciência, mais precisamente, por meio da consciência refletida (reflexão).

A reflexão é uma espécie de pensamento num segundo grau. Trata-se de um pensamento consciente de si mesmo. “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado (SAVIANI, 2013b, p. 20).

Não obstante a importância do aspecto intelectual para a educação, a prática pedagógica não deve se centrar apenas nesse aspecto (intelectualismo pedagógico) em detrimento dos demais. Mas, certamente, a sua importância é imensurável, principalmente por sua realidade estar alocada na comunicação.

O aspecto intelectual, como afirmamos, é de suma importância no âmbito escolar. E, ao pensar sobre o trato pedagógico ao objeto de conhecimento da educação física, observaremos que esse componente curricular da escola não se resume apenas à efetivação de movimentos corporais. Uma vez que, partindo da estrutura do ser humano e buscando incidir em prol do desenvolvimento integral dos indivíduos, a prática pedagógica em educação física, assim como a prática pedagógica das demais disciplinas escolares, deve ter suas ações direcionadas para uma consciência refletida (tematizada) sobre os conteúdos transmitidos. No caso específico da educação física, o seu objeto de conhecimento deve ser assimilado pelos alunos não de maneira espontânea, mas de forma refletida, em outras palavras, de forma sistematizada. Pois é somente dessa maneira que o aluno poderá compreender e executar as atividades, no tocante à corporalidade humana, de forma sistematizada.

Sinteticamente, levando em consideração os três aspectos para a educação, podemos compreender que a sua legitimidade, enquanto condição concreta de contribuir para a promoção do ser humano, é, de fato, possível. Certamente, tal legitimidade se dá também para a educação física, por ser uma modalidade de educação e, nesse caso, por ser um componente do currículo formativo da escola. Vejamos o posicionamento de Saviani e façamos o exercício de compreender a especificidade da educação física escolar nesse contexto:

Uma vez que é possível a *peçoas livres* (e só a *peçoas livres* o é) o fato da *comunicação*, então a educação, na medida em que se constitui nessa comunicação entre *peçoas livres* em graus diferentes de maturação humana, será realmente uma promoção humana de parte a parte, tanto do educando como do educador. Se eu, enquanto educador, sou capaz de transcender a minha *situação* e *opções pessoais* para me colocar no ponto de vista do outro (o educando) e se a recíproca vai se tornando cada vez mais possível através do ato educativo, então não há violação da *liberdade*, mas exercício dela; não há desrespeito à pessoa do educando, mas respeito. Portanto, a *atividade educacional* é *legítima* (SAVIANI, 2012b, p. 58, itálicos nosso).

Com essa análise sobre a estrutura do ser humano e, principalmente, na tentativa realizada por Saviani (2012b) de expor que a atividade educacional é, de fato, legítima, podemos extrair elementos para pensarmos sobre o objeto de conhecimento da educação física escolar.

Sabemos, a partir disso, que o objeto de conhecimento da educação física escolar não é algo dado e acabado, mas pelo contrário, ele se constitui

historicamente via as maneiras que o ser humano encontra para produzir e manter a sua existência. O constante processo de produção da existência humana faz com que devamos levar em consideração os aspectos que possam contribuir para tal processo.

Trata-se de compreender o aluno como um ser situado em determinada realidade, ou seja, trata-se de identificar e compreender as especificidades do aspecto empírico (aquilo que compõe a estrutura natural do ser humano) no que se refere às situações da realidade concreta. Trata-se de compreender o aluno como um ser capaz de estabelecer um ponto de vista sobre as questões situacionais, ou seja, trata-se do aspecto pessoal que se constitui pelas condições de responsabilidade e liberdade do aluno. Trata-se da comunicação entre aluno e professor, capaz de interferir na consciência do aluno, ou seja, trata-se do aspecto intelectual que, no caso da educação escolar, propõe-se a efetivar um salto qualitativo da compreensão do aluno sobre as questões situacionais para atingir o momento catártico do aluno (transição da consciência espontânea para a consciência refletida) e assim contribuindo para a atividade sistematizada dos alunos.

Seguramente, a educação física, como uma modalidade de educação, deve tomar como princípio a relação intrínseca entre tais aspectos. Não é por acaso que partimos dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para compreender a especificidade da educação física escolar, ou melhor, o seu objeto de conhecimento a ser trabalhado na escola. Assim, ressaltamos novamente que as ciências passam a se tornarem instrumentos contribuintes para a resolução dos problemas surgidos na prática pedagógica. Passa-se, então, a contribuir na compreensão dos três aspectos que compõem a estrutura do ser humano, pela prática pedagógica (como uma atividade educacional sistematizada), possibilitando que o ser humano efetive suas atividades também de forma sistematizadora. De outro modo: as especificidades do objeto de conhecimento deverão, no âmbito escolar, ser assimiladas pelos alunos a tal ponto que as suas atividades passem a ser sistematizadas.

Para tanto, no momento seguinte do presente capítulo, buscamos, de maneira genérica, compreender a situação real em que o ser humano (portanto, a sua estrutura) se encontra, nos esforçando para enfatizar o contexto da corporalidade humana em tal situação. Pois, ao compreender a situação vigente

e, por consequência, o *trato* dado à corporalidade humana na situação atual, nos propusemos (no último momento deste capítulo) a refletir sobre o objeto de conhecimento da educação física escolar no intento de compreendê-lo no bojo de uma atividade educacional sistematizadora, cujo intuito é o de, por meio da assimilação do conhecimento sistematizado, efetivar, na relação professor-aluno, o exercício da liberdade, dispondo para a possibilidade de incidir na promoção humana do aluno, no sentido de que ele possa compreender a atual situação (da realidade concreta) e nela possa interferir para transformá-la.

### **3.2 O impacto da atual condição social no desenvolvimento da corporalidade humana**

A estrutura do ser humano sofre interferência diretamente do modo como é produzida a sua própria existência. Logo, o modo de produção capitalista interfere no desenvolvimento do ser humano. Atualmente as capacidades psicofísicas do ser humano são direcionadas predominantemente para atender as demandas necessárias em proveito da manutenção das especificidades do modo de produção capitalista.

Como pudemos observar, ao discutir sobre a concepção de mundo burguesa (conservadora), estabelecem-se maneiras de concretizar as demandas que atendem somente os interesses da classe dirigente, apresentadas como demandas universais e, sendo assim, como demanda também da classe subalterna. Para que isso ocorra deve sempre haver uma adaptação psicofísica dos seres humanos que compõem a classe subalterna.

A estrutura do ser humano, nesse sentido, é consolidada de forma fragmentada. Compreende-se o ser humano, por exemplo, apenas como um ser biológico; ou apenas como um ser cultural, mas ahistórico (reproduzindo as demandas sociais de maneira irrefletida); ou apenas como um ser liberal, mas submetido ao jogo de correlação de forças. O ser humano, portanto, não é levado a compreender a realidade no seu todo de maneira refletida, compactuando, *instintivamente*, com a realidade eficaz para a consolidação do modo de produção capitalista.

Pois bem, quais as especificidades do atual estágio do modo de produção capitalista e qual o impacto no que se refere à estrutura do ser humano? Mais precisamente: como se dá a formação humana e, com isso, o nexó psicofísico do ser humano no atual momento do modo de produção capitalista? Tais questionamentos se fazem necessários para buscarmos compreender que tipo de desenvolvimento procura-se dar ao ser humano para atender quais espaços/demandas no atual momento deste modo de produção.

Para tanto, abordamos, em determinado momento do capítulo anterior, as principais características da concepção conservadora de mundo. Ao explicitar tais características procuramos demonstrar como ocorre o processo de naturalizar das especificidades do modo de produção capitalista para os indivíduos. Realizamos uma análise geral sobre o próprio modo de produção capitalista, a fim de melhor compreender a concepção de mundo que compactua com tal modo de produção. Portanto, neste momento, iremos continuar o aprofundamento das questões específicas do modo de produção capitalista com o objetivo específico de investigar como a divisão do trabalho, no capitalismo contemporâneo, interfere na educação dos indivíduos, mais precisamente, no trato pedagógico dado ao objeto de conhecimento da educação física escolar.

Para tanto, vale relembrar que Marx (2011d), nos *Manuscritos Econômicos*, redigidos entre os anos 1857 e 1858, identificou a relevância do constante desenvolvimento das forças produtivas no curso da história da sociedade capitalista para a sua manutenção. E, com isso, o avanço da ciência e, por conseguinte, o próprio avanço tecnológico foram e são elementos determinantes e determinados para engendrar o modo de produção capitalista em cada momento histórico da sociedade moderna.

O modo de produção, consubstanciado pelos meios de trabalho, pelos meios de produção e pela força de trabalho (trabalho vivo), engendrados pelo capital está subsumido ao processo de valorização dos produtos, via a relação entre o capital fixo (capital que é investido no processo de produção) e o capital variável (capital que está em constante mutação via as especificidades da força de trabalho).

O meio de trabalho é síntese de inúmeras metamorfoses, das quais destacamos a máquina como o grande salto qualitativo na história dos seres humanos. Quanto a esta questão, Marx (2011d, p. 580) afirma:

Na máquina e mais ainda na maquina[ria] como um sistema automático, o meio de trabalho é transformado quanto ao seu valor de uso, *i.e.*, quanto à sua existência material, em uma existência adequada ao capital fixo e ao capital como um todo, e a forma em que foi assimilado como meio de trabalho imediato ao processo de produção do capital foi abolida em uma forma posta pelo próprio capital e a ele correspondente. Em nenhum sentido a máquina aparece como meio de trabalho do trabalhador individual.

A máquina, pelas leis mecânicas, direciona o processo de trabalho e, conseqüentemente, o trabalhador deve seguir as demandas estipuladas pelo seu ritmo. Contudo, as leis mecânicas são estabelecidas pelo próprio homem na busca de compreender e intervir nos elementos da natureza para atingir um resultado determinado. Logo, tal possibilidade só se concretiza via o constante avanço da ciência, pois é por ela que se complexificou e que se complexifica, cada vez mais, a maquinaria no processo de trabalho. Entretanto, o trabalhador não tem acesso à ciência, na sua forma mais elaborada; ele somente tem acesso de forma indireta, isto é, ele só se apropria de uma parcela da ciência necessária para realizar a sua função no processo de trabalho.

O sistema capitalista, engendrado pelas suas inerentes contradições, atende aos interesses da classe dirigente. Quanto mais é desenvolvido o capital fixo, mais irá alavancar o processo de produção e maior será o número de mercadorias para que se tenha um consumo exacerbado.

As forças produtivas em consonância com o avanço da ciência estão em constante desenvolvimento no âmbito da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o desenvolvimento das forças produtivas torna-se um movimento necessário e, precisamente, fundamental para a contínua consolidação das especificidades do modo de produção capitalista, mais especificamente, em relação ao avanço tecnológico das forças produtivas e na máxima extração da mais-valia, via a precarização do trabalho.

Schaff (2001) expõe que, na sociedade capitalista, ocorreram distintas revoluções técnico-científicas<sup>32</sup> em proveito de tal desenvolvimento. A primeira, como vimos anteriormente, ocorreu na primeira metade do século XIX e culminou

---

<sup>32</sup> Trata-se de revoluções no interior do modo de produção capitalista em proveito da criação e da produção de novas técnicas científicas para atingir os mesmos objetivos de todos os momentos dessa sociedade regida pelo capital, isto é: a obtenção de lucros via as mercadorias produzidas no contexto da propriedade privada dos meios de produção e da extração da mais-valia da classe trabalhadora.

na substituição, no processo produtivo, do predomínio da força física (corporal) dos indivíduos pelo predomínio da força das máquinas, primeiramente a vapor e, posteriormente, elétrica.

Outra grande revolução, no sentido técnico-científico, se deu de forma acelerada e dinâmica no apagar das luzes<sup>33</sup> do século passado. A revolução em questão interferiu na ampliação das capacidades intelectuais do homem e estas, por sua vez, foram sendo substituídas pela inteligência artificial (pelas máquinas) que contribuem para a diminuição da necessidade da força de trabalho humana.

Percebe-se, após esta revolução, a possibilidade concreta da liberação do homem enquanto força de trabalho exaustivamente empregada na produção de bens materiais para a manutenção da existência humana. Tal desenvolvimento tecnológico possibilita que todos os homens, de fato, possam desenvolver suas faculdades objetivas e espirituais em um sentido omnilateral. Entretanto, na lógica da atual sociedade, a importante condição de transferir a produção para as máquinas serve apenas para a maior exploração dos trabalhadores e para a acumulação de riqueza da classe dirigente.

O direcionamento dado para o avanço tecnológico poderia culminar em uma diminuição substancial de emprego da força de trabalho humana, podendo assim estabelecer uma lógica social que atenda, efetivamente, os interesses do conjunto da humanidade em prol do desenvolvimento omnilateral dos homens. Mas, atualmente, na sociedade capitalista, tal avanço é utilizado para estabelecer ainda mais a precarização do trabalho. A volatilidade, a superfluidade, a flexibilidade, enfim, a incerteza e a dubiedade tornam-se conceitos-chaves para retratar a situação da classe subalterna a partir dessa situação social. O domínio desses conceitos é, portanto, requisito indispensável a todas as instituições sociais orientadas para a transformação social, bem como para a compreensão dos fenômenos sociais e da construção dos objetos sociais.

O que procuramos evidenciar, neste momento, é a divisão do trabalho, a qual possibilita a condição de subordinar a estruturação do trabalho à lógica do capital. Trata-se de um importante movimento que culmina num metabolismo social na sua forma, historicamente mais complexa.

---

<sup>33</sup> Com base na lógica de periodização de Hobsbawm (2009), em a “*Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*”, onde o autor argumenta que o século XX finda no início da década de 1990.

A divisão do trabalho é um dos principais elementos (assim como a propriedade privada) que consubstancia a lógica da relação entre os homens para atender à totalidade da estrutura social capitalista. Com efeito, os meios de produção, o conhecimento, etc. tornam-se propriedade privada, isto é, poucos indivíduos, que compõem a classe dominante da sociedade, detêm os meios de produção e do conhecimento na sua forma mais elaborada. Portanto, aos trabalhadores, à classe subalterna, cabe somente a condição de vender a sua força de trabalho para conseguir sobreviver, na maioria das vezes, minimamente frente aos desafios da realidade concreta imposta, justamente, pela especificidade degradante do capital. Aquilo que o trabalhador produz, pela sua força de trabalho, não lhe pertence. O produto é estranho ao seu produtor. Ora, o que estamos constatando são os elementos que discutimos anteriormente ao abordarmos a concepção de mundo conservadora.

A divisão do trabalho é necessária para a produção de mercadorias. Assim como o modo de viver nesta sociedade é dividido por classes (dirigente-subalterna) o trabalho também é, socialmente, dividido em trabalho intelectual e manual (instrumental). Destarte, a divisão do trabalho compactua com a concentração dos meios de produção como propriedade privada da classe dirigente.

Na lógica da divisão do trabalho, de acordo com Mohun (2012, p. 166):

A divisão organizada do trabalho no seio da produção é proclamada como a organização que aumenta a força produtiva do capital, e o confinamento dos trabalhadores, para toda a vida, às operações parciais que tolhem e deformam as suas possibilidades humanas é convenientemente ignorado. Mas toda e qualquer tentativa consciente de regular a desorganização social do trabalho, controlá-la, planejá-la de acordo com os critérios estabelecidos socialmente, é logo denunciada como uma limitação da liberdade individual, dos direitos da propriedade privada e da iniciativa ou espírito empresarial do capitalista individual.

Para manter a lógica capitalista como ápice da humanidade, a classe dirigente passa a universalizar aquilo que é seu interesse específico. A divisão do trabalho passa a ser defendida e naturalizada no bojo da atual sociedade, pois é uma maneira de universalizar a concentração das forças produtivas como propriedade privada da classe dirigente, introjetando na subjetividade dos

trabalhadores a naturalização desse fracionamento de classe e, por consequência, da produção de mercadorias. Ademais,

A ideologia burguesa tende, assim, a analisar a divisão do trabalho em termos de distribuição dos indivíduos por empregos segundo preferências e habilitações (sejam elas inatas ou adquiridas), a proclamar a especialização como fonte de maior desenvolvimento e maior produtividade, e, em geral, a ignorar a divisão do trabalho como produto de determinadas relações econômicas e sociais (MOHUN, 2012, p. 166).

Portanto, a forma com que ocorre a divisão do trabalho depende do momento em que o modo capitalista se encontra. A divisão do trabalho atende as demandas gerais de como está estabelecida a forma de produção capitalista em determinado momento histórico. Assim sendo, atualmente, as particularidades da divisão entre trabalho intelectual e manual se dão a partir das particularidades da ordem social do capital regido, principalmente, pelo neoliberalismo. Momento este caracterizado, prioritariamente, pelas especificidades da revolução microeletrônica. Isto é, de acordo com a metáfora de Saviani (2015a, p. 156), estamos no momento da “[...] ‘era das máquinas inteligentes’”. Neste contexto, afirma o autor: “Uma das características dessa nova situação é a tendência ao desaparecimento das qualificações intelectuais específicas em contraposição à elevação da exigência de qualificação geral”.

Os desdobramentos para a reorganização do capital se deram, principalmente, por meio da investida da ideologia neoliberal, das privatizações das estatais, da flexibilidade dos direitos trabalhistas. Portanto, deu-se a abertura para a reestruturação produtiva do capital, ou seja, para a reestruturação do processo de trabalho-produção e, conseqüentemente, uma nova forma de estabelecer o trabalho manual ou instrumental.

Na dicção de Antunes (2009b, p. 34), “As novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho, somadas à liberação comercial e às novas formas de domínio tecno-científico, acentuaram o caráter centralizador, discriminador e destrutivo desse processo [...]”, cujos países capitalistas avançados foram os principais beneficiados. Com a reestruturação produtiva a produção passa a ter um formato mais flexível, isto é, pelas novas formas de buscar a produtividade, pela especialização mais abrangente e flexível e pelas inéditas formas da produção.

Essa nova lógica econômico-produtiva conduz ainda mais para a precarização da classe subalterna, principalmente pelo incentivo estratégico do desemprego (como reserva necessária para a competitividade no mercado de trabalho e pela banalidade, tratada por parte da classe dirigente, da força de trabalho dos subalternos).

Em suma, a acumulação flexível não é outra coisa senão uma nova forma de produção do próprio capitalismo. Seus pressupostos se alojam na garantia da produção em proveito do crescimento; tal crescimento se sustenta, inexoravelmente, na exploração da força de trabalho (trabalho vivo) no âmbito da produção; e a articulação entre o avanço tecnológico e os aspectos organizacionais possibilitam, cada vez mais, a reserva de mercado, ou seja, o excedente de força de trabalho. Configura-se, assim, como uma “legitimidade ilegítima” da perda de direitos trabalhistas e da vulnerabilidade dos trabalhadores no seu meio de trabalho.

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

Com a complexificação e a expansão de determinados métodos e procedimentos, hegemonomizam-se, no processo de trabalho, os princípios da flexibilidade, da terceirização, da subcontratação, do controle pela *qualidade total* do produto<sup>34</sup>, da *gestão participativa*, da diminuição de dispêndio,

---

<sup>34</sup> Observamos, na atualidade, essa lógica de produção nas diversas esferas sociais e mercadorias que estão no mercado. A produção exacerbada, por exemplo, de celulares é uma prova cabal desse processo. Os períodos de lançamento de modelos de celulares são cada vez mais curtos. A concorrência fomenta essa ação, uma vez que conforme a empresa “A” lança um celular com determinadas especificações que se sobrepõem ao produto da empresa “B”, conseqüentemente, esta última empresa irá produzir um celular mais “moderno”, e assim sucessivamente. Portanto, um determinado modelo de celular torna-se obsoleto em um curto

culminando, com efeito, na intensificação da exploração do trabalho e na força de trabalho excedente.

A flexibilização dos trabalhadores é essencial para que o processo produtivo, sob os moldes da acumulação flexível, ocorra na sua essência. Os direitos dos trabalhadores, com efeito, são flexíveis “[...] de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor” (ANTUNES, 2015a, p. 47). Observa-se a lógica do mercado de trabalho incrementado pela “lisura” da terceirização e da subcontratação, por exemplo.

As intensas modificações, necessárias para dar continuidade ao processo reprodutivo do capital, que atingem a subjetividade e a valorização da classe trabalhadora, se deram em inúmeros aspectos e instituições sociais. Estabelecem-se, por meio da reestruturação produtiva, novas formas para reger os processos produtivos e, em concomitância, são construídos padrões de gerenciamento em proveito da consolidação do projeto de recuperação da ordem capitalista. A ideologia neoliberal é trazida à tona para suprir o interesse de acumulação e, por consequência, interferir na subjetividade dos indivíduos por meio de um ideário abstrato, fragmentado e caótico frente aos atuais condicionantes sociais.

O desenvolvimento do processo produtivo está direcionado para uma estruturação mais flexível, em que a desconcentração produtiva e a empresa terceirizada tornam-se opções viáveis e rentáveis para a concentração do capital. Com base nas novas técnicas de gerenciamento da produção, observa-se o *falso desaparecimento* do fracionamento social do trabalho, pois vigora a falácia de que o trabalhador deixa de ser empregado da empresa e passa a ser um colaborador da mesma.<sup>35</sup> A produção “[...] é *aparentemente* mais ‘participativa’, *aparentemente* mais envolvente e *aparentemente* menos

---

período temporal. Assim, também, à guisa de ilustração, o incentivo exacerbado, principalmente, pelo viés da mídia associada com “figuras públicas” da sociedade (artistas musicais, esportistas, atores de filmes e novelas, etc.) obrigam, implicitamente, o esforço absurdo para que os indivíduos, em especial, os que compõem a classe subalterna, adquiram constantemente produtos sem compreender a real necessidade de adquirir os mesmos.

<sup>35</sup> Marx (2011d, p. 585) já afirmara, em meados do século XIX, sobre as falácias (des)figurativas da classe dirigente sobre a relação entre trabalhador e capitalista (burguês): “Trata-se, portanto, de um palavreado burguês extremamente absurdo dizer que o trabalhador reparte com o capitalista porque este último, devido ao capital fixo (que, aliás, também é produto do trabalho e nada mais que *trabalho alheio* apropriado pelo capital), lhe facilita ou abrevia o trabalho (por meio da máquina, ao contrário, ele despoja o trabalho de toda a sua autonomia e de todo o seu caráter atraente)”.

despótica”. Mas, na essência o trabalho é, de fato, “[...] mais desregulamentado, mais informalizado, mais precarizado, mais intensificado, mais ‘polivalente’, mais ‘multifuncional’, seguindo critérios de ‘metas’, ‘competências’, etc.” (ANTUNES, 2009a, p. 30).

A ênfase está na tentativa de eliminar, o máximo possível, o trabalho improdutivo (aquele que não cria valor) como, por exemplo, as formatações de manutenção e de controle de qualidade. Tais formatações tornam-se mais uma função do próprio trabalhador produtivo. É visível, por um lado, a tentativa de diminuição do emprego da força humana de trabalho e, por outro lado, a intensificação das condições do trabalho para a maximização da extração da força humana de trabalho dos empregados, ou seja, trata-se da ênfase no aumento do contingente da força humana de trabalho, onde os trabalhadores são os únicos responsáveis pela sua capacitação profissional e a mão invisível do mercado é o órgão regulador para a inserção ou eliminação do trabalhador no próprio mercado de trabalho; e na intensificação e na competição daqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho para atuarem da forma mais intensa possível para atingir suas metas (tanto na sua própria função produtiva, quanto na inspeção de qualidade da produção da célula de trabalho em que está inserido) e, assim, estar atendendo aos interesses do mercado de trabalho (diga-se: interesses da classe dirigente) para se afastar da linha tênue entre emprego e desemprego.

O desenvolvimento das capacidades psicofísicas, principalmente dos indivíduos que compõem a classe subalterna, é direcionado para atender as condições do processo produtivo da acumulação flexível do capital. Assim como em todo processo histórico do modo de produção capitalista, o desenvolvimento das capacidades psicofísicas dos trabalhadores é efetivado de forma unilateral, a fim de atender as demandas do processo de produção que se rege pela divisão do trabalho, ou seja, pela divisão do trabalho entre manual e intelectual.

Na acumulação flexível do capital o desenvolvimento das capacidades psicofísicas da classe subalterna é condicionado, também, para uma formação unilateral. Todavia, há alguns elementos específicos que fazem com que nesse modelo social se dê um impacto ainda mais degradante do desenvolvimento unilateral das capacidades psicofísicas.

Silva (2017), ao analisar criticamente como se manifesta a “pedagogia do corpo” no processo de trabalho, no atual momento do capitalismo, evidencia que a corporalidade humana possui uma função importante no âmbito dos modelos de organização e gestão do trabalho. Vejamos alguns exemplos citados pelo autor:

- análises ergonômicas do trabalho para “adaptar” os desenhos produtivos, as máquinas, ferramentas e instrumentos de trabalho e os sistemas ao corpo do trabalhador; as sessões de ginástica laboral que antecedem ou sucedem turnos de trabalho;
- as chamadas ferramentas alternativas de “gestão de pessoas”, tais como o emprego de tai shi, feng shui, terapias corporais e aromáticas e até mesmo a recorrência à astrologia, tarô e outros [...];
- a realização de atividades esportivas e de “lazer ativo” promovida pelas empresas ou por setores diretamente ligados a elas [...];
- os workshops de “saúde do trabalhador” ou, mais recentemente no Brasil, os chamados Programas de Promoção da Saúde no Trabalho (PPST) promovidos pelos departamentos de recursos humanos e departamentos médicos das empresas, centrados em pedagogias higienistas e de responsabilização individualizante;
- as Semanas de Saúde e Segurança dos Trabalhadores promovidas pelas Comissões Internas de Prevenção de Acidentes (CIPAs);
- além de questões que, aparentemente, se configuram como casos extraordinários e eventuais, como a crescente exigência de uma determinada aparência corporal como requisito a ser contabilizado na contratação de novos trabalhadores e os numerosos e abusivos eventos de assédio moral baseados na submissão de trabalhadores e trabalhadoras a rituais de motivação com danças sensuais e “performances” teatrais de imitação de animais [...] (SILVA, 2017, pp. 65-66).

Para adaptar as condições psicofísicas do trabalhador aos moldes do capitalismo contemporâneo, parte-se de uma organização por parte das empresas que busca legitimar um novo nexos sobre a corporalidade dos trabalhadores no âmbito do seu trabalho.

Com efeito, não há a possibilidade de efetivar constantemente o desenvolvimento das forças produtivas e, por consequência, não preconizar o desenvolvimento das capacidades psicofísicas do trabalhador. Logo, a sua

corporalidade também é objeto de intervenção para contribuir na contínua concretização do projeto burguês de sociedade.

É fulcral, então, que as instituições sociais contribuam para o desenvolvimento das capacidades laborais. Porém, a escola, por ser a instituição social mais avançada (em tese) para educar os indivíduos de uma forma sistematizada com objetivos e fins estabelecidos em proveito de uma determinada teleologia, é utilizada para contribuir no desenvolvimento das capacidades psicofísicas dos indivíduos para que possam assumir determinadas funções no processo de trabalho, seja para os indivíduos que se concentrarão como dirigentes no processo de trabalho (trabalho intelectual), seja para os indivíduos que se concentrarão como subalternos nesse mesmo processo (trabalho manual).

No entanto, como sabemos, a corporalidade, principalmente, dos indivíduos que compõem a classe subalterna, é condicionada pela lógica maquinal. No decorrer da sociedade capitalista a corporalidade do subalterno está subordinada às fundamentações técnicas e ideológicas que atendem as demandas da divisão do trabalho no âmbito das especificidades do trabalho manual.

Uma vez que o subalterno tem que estar apto a executar determinadas funções no processo de trabalho e, para isso, é necessário levar em consideração a formação, isto é, a educação do trabalhador, é por meio da educação que é possível contribuir, de forma sistematizada (educação formal), para estabelecer um nexó psicofísico e, portanto, a corporalidade que regimenta as ações desse trabalhador.

Esse novo homem (subalterno) deve ter uma formação para uma conformação das novas formas do processo de trabalho, bem como as formas de gerência da produção. Assim, o trabalhador passa a naturalizar os mecanismos de regulação da produção. Conforme Silva (2017, p. 184), a partir da reestruturação produtiva, “[...] o controle da força de trabalho, desde a produção até as esferas mais amplas da vida social, é o meio pelo qual tal processo de formação e socialização se apresenta de modo mais efetivo sob as condições do capitalismo monopolista”. Não se trata de uma adaptação

psicofísica somente para o processo de produção, mas para o modo de viver de maneira geral.<sup>36</sup>

Alves (2012, p. 111), argumenta que ocorre, no interior desse processo de produção e de trabalho, uma “captura” da subjetividade do trabalhador. “Na nova produção do capital, o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização”.

De maneira sintética, o que está caracterizado nessa nova lógica do processo de produção e de trabalho é a negação do possível desenvolvimento unilateral do trabalhador, mesmo com o avanço das novas tecnologias:

O advento das novas tecnologias acena com a possibilidade de libertação de praticamente todo tipo de trabalho material, ampliando sem precedentes a esfera do tempo livre e nos colocando, portanto, no limiar do “reino da liberdade”. No entanto, assim como as máquinas mecânicas, também as máquinas eletrônicas são introduzidas no processo produtivo na forma de propriedade privada dos capitalistas. Nessa condição, cumprem o papel de aumentar as taxas de acumulação à custa da exploração da força de trabalho, aumentando igualmente os índices de miséria e exclusão.

É esse o quadro em que nos encontramos agora, caracterizado pelo império da economia e política neoliberais às quais corresponde a cultura da pós-modernidade (SAVIANI, 2013a, p. 84).

Perpetua-se, de forma cada vez mais severa, a concepção de mundo burguesa, onde toda riqueza humana, inclusive os próprios homens, tornam-se mercadorias. Ideologicamente, fragmenta-se a relação entre aparência e essência e se estabelece a opacidade nas relações sociais, o que, por conseguinte, concorre para o apaziguamento entre as classes sociais.

No que diz respeito à educação física ou à educação corpo a partir da concepção de educação conservadora, podemos assim compreender:

Trata-se de uma “nova” pedagogia do corpo no trabalho visando conformar a corporalidade do trabalhador, isto é, sua personalidade viva às condições de um trabalho flexibilizado e exaustivo física e emocionalmente. Seus componentes, profundamente ideológicos, prometem a saúde por meio de artifícios morais, pedagógicos e psicológicos, ao mesmo tempo

---

<sup>36</sup> Por meio de uma densa e extensa pesquisa no âmbito da sociologia do trabalho, Antunes e colaboradores apresentam um quadro sobre as características precárias do processo de produção e de trabalho a partir da lógica da acumulação flexível do capital (reestruturação produtiva). Conferir, entre outros estudos, as seguintes produções: Antunes (2009b; 2013; 2014; 2015b; 2015c; 2015d).

que exaurem os trabalhadores por meio da intensificação do trabalho, da insegurança no emprego e do sofrimento, precarizando-os objetiva e subjetivamente (SILVA, 2017, p. 264).

A educação física, nesse sentido, compactua com a opacidade e o apaziguamento das relações sociais. Há, portanto, uma “tendência” para que a educação física, principalmente da classe subalterna, promova o conformismo com o hodierno *modus vivendi*. Nesse sentido, ofusca-se a possibilidade do estabelecimento e da consolidação de uma escola unitária apoiada nos aportes teórico-metodológicos de uma pedagogia (ciência da educação) unificada e autônoma.

### **3.3 Reflexão sobre a educação física escolar para o desenvolvimento da corporalidade do ser humano a partir da ótica histórico-crítica**

Pensar sobre o objeto de conhecimento da educação física escolar nos mostrou, até o presente momento, a importância e, ao mesmo tempo, a dificuldade que se estabelece na necessária análise epistemológica a ser realizada continuamente. Isto porque, não há um consenso sobre o estatuto epistemológico da área, deixando-a, predominantemente, sob a égide de distintas ciências que elegem como objetos de conhecimento categorias externas às especificidades educacional-pedagógicas da própria educação física, como disciplina escolar.

No entanto, a preocupação se dá, também, na concepção de mundo que direciona o olhar dado ao objeto à luz de determinadas ciências. Pois podemos compreender as ciências naturais ou as ciências humanas a partir de uma concepção conservadora e que, conseqüentemente, induz uma análise sobre os objetos e os fenômenos sociais, implícita ou explicitamente, concordante e reprodutora das leis específicas da sociedade capitalista.

Portanto, ao estabelecer o objeto de conhecimento da educação física escolar por meio de determinadas ciências e estas, por sua vez, como instrumentos elucidados pela concepção de mundo conservadora, tal atitude implica num olhar às avessas da especificidade da educação como promoção humana, alicerçando uma visão voltada para a manutenção do *status quo*.

Procuramos refletir de forma inversa ao que está dado de forma predominante na área de conhecimento da educação física e, em especial ou como desdobramento, da educação física escolar. Consideramos que a identificação e o trato a ser dado ao conhecimento da educação física no processo educativo escolar deve partir de uma ciência da educação, isto é, de uma pedagogia como uma teoria da educação, onde esteja estabelecido o seu objeto de conhecimento como um objeto próprio da educação. Trata-se de uma confluência entre o direcionamento dado pela ciência da educação (prática pedagógica como ponto de partida e chegada do processo educativo escolar) e pela educação física escolar, como uma modalidade de educação e, por conseguinte, como um componente do currículo formativo da escola.

Assim sendo, tomamos uma determinada teoria da educação, mais especificamente, a pedagogia histórico-crítica como a teoria educacional específica para compreendermos o objeto de conhecimento da educação física escolar, bem como o trato do mesmo no campo escolar.

Pudemos compreender que, sob a premissa dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, a investigação e efetivação do objeto de conhecimento da educação física escolar aloca-se em determinados princípios para que seja, de fato, um objeto a ser compreendido no interior do constante processo de metabolização social numa determinada realidade histórico-social. O mesmo então deve ser compreendido como produto de atividades humanas que atinge as maiores complexidades no interior da sociedade capitalista. A partir disso, à luz de uma concepção de mundo transformadora, é necessário compreender a essência desse objeto como um conjunto de atividades criadas historicamente e desenvolvidas socialmente pela humanidade, e assim passar a dominar a especificidade do seu conhecimento, tratando-o como um elemento que consubstancie um projeto histórico superador, ou seja, que contribua para a transformação social.

No caso específico da educação física, com base na pedagogia histórico-crítica, acreditamos que o seu objeto de conhecimento está alicerçado a partir, principalmente, de uma característica do modo de produção capitalista: a divisão do trabalho em manual e intelectual. Ao trabalho manual ou instrumental é direcionada a formação da classe subalterna, isto é, a formação

dos trabalhadores. E o trabalho intelectual é direcionada a formação da classe dirigente.

Assim, no âmbito da educação física escolar, no tocante ao seu objeto de conhecimento, evidencia-se a corporalidade humana, especialmente pela via do movimento do corpo humano como elemento fundante. O movimento do corpo torna-se, talvez, o único momento em que há um consenso das diversas vertentes que buscam identificar aquilo que é específico dessa área. Porquanto o movimento do corpo passa a ser compreendido, tanto pelas ciências naturais como pelas ciências humanas, como o objeto de conhecimento da educação física escolar. Estamos perante o enfoque da aptidão física, da atividade física pelo viés do movimento do corpo do ser humano; ou o enfoque da cultura corporal, da cultura física, da cultura somática pelo viés, também, do movimento do corpo do ser humano. A distinção está, então, sobre o olhar filosófico e epistemológico dado ao movimento do corpo do ser humano.

Perante tal contextualização corre-se o risco de estarmos compactuando com o desenvolvimento do indivíduo (do aluno, neste caso) na lógica da divisão do trabalho em manual e intelectual. Principalmente pelo viés das ciências naturais, à luz da concepção de mundo conservadora, o trato dado ao conhecimento da educação física escolar está forjado pela fragmentação do processo de produção legítimo da sociedade capitalista.

Todavia, partimos da premissa de que o trabalho pedagógico, ou melhor, a atividade educacional sistematizada é a condição de promover em cada indivíduo singular aquilo que de mais avançado o conjunto da humanidade produziu e produz no curso da sua história. Assim, possibilita que o aluno tenha condições de compreender a situação hodierna, enquanto realidade concreta, estabelecer um juízo de valor sobre tal situação e, por conseguinte, tenha condições de transformá-la.

Mas, para efetivarmos a função social da educação, no âmbito das aulas de educação física na escola, devemos estabelecer um trato ao seu objeto de conhecimento para além da lógica de cisão entre trabalho manual e intelectual. É necessário, destarte, promulgar a *formação de um novo homem* ou um *novo tipo humano* a partir de um novo nexos psicofísico forjado pela unidade teórico-prática, isto é, pela práxis transformadora.

Nesse contexto a transmissão do conhecimento sistematizado, por meio do trabalho educativo, deve estar voltada para uma formação da consciência refletida sobre os objetos e fenômenos sociais e, por consequente, compreenda a necessidade de superação do atual modo de vida. Numa acepção gramsciana, deve-se estabelecer uma formação para a classe subalterna por meio de uma “crítica-transformação” (cf. BARATTA, 2017b) da realidade concreta. Para tanto, é necessário partir de uma concepção de mundo transformadora, na qual o trabalho intelectual e trabalho manual passam a ser tratados de forma unificada. Está aí uma finalidade pedagógica da educação física escolar.

Com efeito, o que está em pauta, em linhas gerais, é a superação da sociedade capitalista em direção a uma nova sociedade, ou seja, uma sociedade socialista, encaminhando para uma sociedade comunista. Portanto, conforme Marx (2012, pp. 31-32, itálicos nosso), é necessário eliminar “[...] a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual [...]”. Assim, o novo modo de produção se dará “[...] quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver tornado a primeira necessidade vital [...]”. Em suma, podendo estabelecer como bandeira dessa nova sociedade os seguintes dizeres: “*De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades*”.

Pois bem, sabemos que a consolidação de uma nova sociedade ou de um novo modo de produção, onde esteja extinta a divisão do trabalho, não se dará de forma espontânea e, muito menos, a qualquer momento, bastando esperar uma força divina. É necessário, a partir da realidade concreta (da situação atual), compreendê-la, estabelecer um juízo de valor em prol da superação social e efetivar atividades concretas para a sua transformação.

Isto deve estar posto em todos os meios de vida, inclusive e principalmente, na educação escolar. Eis aí, a necessidade de estabelecer uma nova formação do ser humano, isto é, a formação de um novo nexos psicofísico do ser humano capaz de contribuir para a construção de uma nova sociedade, extinguindo, em última instância, as classes sociais.

Podemos retomar a análise de Gramsci (2015b) sobre a racionalização da produção e do trabalho, orientada pelo fordismo e taylorismo, por meio do princípio da coerção (direta ou indiretamente), de um tipo novo de homem que pudesse atender a determinadas exigências do trabalho.

Fazia-se necessário estabelecer um novo nexos psicofísico do trabalhador para que ele pudesse estar apto a suprir suas demandas no interior do processo de produção. Esse novo nexos implicava até mesmo na rotina de vida dos trabalhadores para além dos muros das fábricas. Era necessário preservar o aspecto físico do trabalhador e a sua moralidade. Em outras palavras: fazia-se necessário universalizar a necessidade de que os trabalhadores (subalternos) deveriam ter como principal baliza para o seu modo de viver, as demandas instituídas pelo processo de racionalização da produção e do trabalho vigente.

Esse novo processo objetivava a efetividade de um novo tipo de trabalhador para que assim pudesse extrair o máximo possível dos gestos maquinais e automáticos desse trabalhador. Isto é, a ênfase dada era para um aprimoramento automático dos gestos manuais a serem realizados. Não se fazia pertinente os trabalhadores refletirem sobre a atividade profissional e, muito menos, sobre seu modo de viver.

Entretanto, como nos lembra Gramsci (2015b), não se trata de uma nova maneira de exploração do trabalhador. Mas, de uma forma mais rigorosa e instrumental para explorar ao máximo possível as capacidades psicofísicas dos trabalhadores. Por isso, a adaptação não só do corpo, mas, principalmente, da subjetividade dos trabalhadores era pertinente para o andamento fundamental do processo de produção e de trabalho.

O industrial americano não se preocupa em manter a continuidade da eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa: é de seu interesse ter um quadro estável de trabalhadores qualificados, um conjunto permanentemente harmonizado, já que também o complexo humano (o trabalhador coletivo), de uma empresa é uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas (GRAMSCI, 2015b, p. 267).

Era pertinente também estabelecer uma maneira para mecanizar as atividades do trabalhador no processo de produção. A forma fundamental para a mecanização foi o destaque dado ainda mais para a fragmentação entre trabalho manual e o próprio “conteúdo humano” do trabalho (questão intelectual). Até mesmo aqueles trabalhos manuais que mais se aproximam do trabalho intelectual, menciona Gramsci (2015b, p. 271), como as atividades profissionais que reproduziam os escritos para publicação, estabelecia uma adaptação

psicofísica para o processo de mecanização. Essa adaptação se dava de forma tão intensa que era capaz de fazer com que o trabalhador esquecesse ou não tivesse interesse em refletir “[...] sobre o conteúdo intelectual do texto que reproduz, para poder fixar a atenção apenas na forma caligráfica das letras [...]”. Resulta uma deficiência profissional intencional e necessária para a classe dirigente. Tanto que a qualificação desse trabalhador “[...] é avaliada precisamente por seu desinteresse intelectual, isto é, por sua ‘mecanização’”.

Portanto, o processo de adaptação psicofísica se completa quando o trabalhador passa a mecanizar, totalmente, os gestos físicos para executar as atividades profissionais. Esse processo se completa quando os gestos do ofício do trabalhador são mecanizados a tal ponto de se equivaler ao ato de caminhar, por exemplo. Pois, ao mecanizar os gestos físicos pertinentes para caminhar não há mais a necessidade de estar a todo momento refletindo e aprofundando tal ato.

Por consequência, para que a mecanização se desse por total, dependia, principalmente, de iniciativas educacionais para naturalizar as funções no processo de produção e de trabalho. Tais iniciativas educacionais deveriam ser fundamentadas pela coerção como instrumento capaz de estabelecer uma consciência irrefletida dos trabalhadores tanto no processo de trabalho como na totalidade do seu modo de viver.

Como Gramsci (2015b) salienta, esse formato de racionalização para a máxima efetividade no processo de produção e de trabalho não é algo inédito, mas apenas mais um método que procura estabelecer a forma mais viável para a exploração do trabalhador. Aquilo que se perpetua e está sempre em vigência, em consonância com a propriedade privada, é a divisão do trabalho.

Atualmente, como vimos de forma sintética anteriormente, a divisão de trabalho ainda está em evidência, porém sob novos moldes para atender o atual modo de racionalização do processo de produção e de trabalho. Alves (2012) nos expõe que, ao vigorar os pressupostos da reestruturação produtiva do capital, instituem-se as especificidades novamente para um tipo novo de homem, isto é, uma nova adaptação psicofísica do trabalhador para atender as demandas do processo de produção e de trabalho.

Nesse atual processo, argumenta Alves (2012, pp. 112-113, *itálico nosso*), se estabelece uma integração “orgânica” que rege o novo trabalhador.

“Nesse caso, o toyotismo reconstitui, sob novas condições *sociotécnicas* (e culturais), o trabalhador coletivo, uma das primeiras inovações capitalistas”. O autor refere-se a um “[...] novo nexos psicofísico da produção capitalista que torna mais intensa a unidade orgânica entre ação e pensamento no interior da produção capitalista”.

Nota-se que há ainda uma fragmentação do trabalho em manual e intelectual. Entretanto, essa cisão ocorre de forma contraditória e mais complexa no interior do processo de produção e de trabalho. Na acumulação flexível do capital o trabalhador, no bojo dessa integração orgânica, é forjado para um novo tipo de trabalho manual. Seguindo a reflexão de Alves (2012, p. 114),

o processo de “captura” da subjetividade do trabalho como inovação sócio-metabólica tende a dilacerar (e estressar) não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas na sua dimensão psíquica e espiritual (que se manifesta por sintomas psicossomáticos). O toyotismo é a administração *by stress*, pois busca realizar o impossível: a unidade orgânica entre o “núcleo humano”, matriz da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho como atividade significativa, e a “relação-capital” que preserve a dimensão do trabalho estranhado e os mecanismos de controle do trabalho vivo.

Ainda assim, com esse inovador e complexo processo de produção e de trabalho, regimentado via grande avanço da tecnologia, a divisão do trabalho é imanente. Mesmo com o advento de estarmos atualmente numa suposta “sociedade do conhecimento” ou na “era das máquinas inteligentes”, ocorre ainda mais a fragmentação do trabalho. Porém, o que pode ser novo é a maneira como tal cisão se constitui no bojo do processo de produção e de trabalho. Pode ser uma divisão não aparente (no sentido aparente ou imediato), todavia ela se faz pertinente e é cada vez mais precarizada especificamente para a classe trabalhadora.

Podemos, até mesmo, esboçar uma analogia com aquilo que Gramsci (2015b) expõe sobre os trabalhadores que se aproximavam o máximo possível do trabalho intelectual (as atividades profissionais que reproduziam escritos a serem publicados), mas que, graças à adaptação psicofísica, aquele modo de trabalho acabava por não se aproximar e refletir sobre os escritos que ele, enquanto trabalhador, reproduzia. Ocorria uma mecanização dos gestos físicos para realizar tal atividade.

Nos dias de hoje podemos afirmar que ocorre um processo parecido onde há trabalhadores que executam atividades profissionais que se aproximam, em larga medida, das características do trabalho intelectual. Porém, pela nova adaptação psicofísica não conseguem refletir sobre a atividade profissional que realizam. Assim, por exemplo, o trabalhador executa determinados protocolos via mecanismos de autogestão ou autorregulação no processo de produção, mas não consegue refletir que esta sua atividade acaba por precarizar ainda mais tal processo para ele e para os demais trabalhadores. Ou até mesmo o professor ao aderir e consolidar na sua prática pedagógica elementos de uma pedagogia empresarial, não consegue refletir que esse movimento está contribuindo ainda mais para as desigualdades preconizadas pelo atual formato do processo de produção e de trabalho, fomentando, assim, em seus alunos, a naturalização de condicionantes individuais como a meritocracia, o êxito ou não nas atividades como responsabilidade individual, etc.

Silva (2017, p. 268), sobre o novo nexos psicofísico e suas implicações na corporalidade humana, salienta:

O novo nexos psicofísico exigido pelas mediações da forma toyotista de organização da produção e do trabalho e, conseqüentemente, forjado por intermédio de suas tecnologias gerenciais determina então a efetivação de um novo estágio da pedagogia industrial do capital com implicações importantes sobre a pedagogia do corpo no trabalho. As exigências não são mais apenas de um sujeito capaz de suportar a produção, mas de registrar, em sua corporalidade, a marca da empresa. Trata-se, pois, de encarnar metas, objetivos e valores da empresa. Nesse sentido, a hegemonia permanece tendo sua gênese na produção e o capital procurando engendrar o trabalhador total do capital por meio de um projeto político-pedagógico de omnilateralidade às avessas.

Pois bem, como ressaltamos, para podermos compreender o objeto de conhecimento da educação física escolar, eis a necessidade de levar em consideração as leis gerais do modo de produção capitalista e, no presente caso, buscar compreender como se dá a divisão do trabalho como uma determinada especificidade desse modo de produção na atualidade.

O trato dado ao objeto de conhecimento da educação física escolar pela concepção conservadora de mundo nos indicará que o desenvolvimento da corporalidade humana deverá estar alicerçado pelo seu próprio movimento sem negar a condição de relação com o aspecto psicológico do indivíduo. Porém, tal

relação ocorrerá por meio de uma interação passiva com a realidade concreta. Os elementos da corporalidade humana não são problematizados na procura de compreender a sua essência.

O que está em jogo, por um lado (das ciências naturais), é a adequação do corpo do trabalhador, por meio das atividades físicas, para uma nova condição psicofísica em prol do processo de produção e de trabalho. E, por outro lado (das ciências humanas), é a também adequação do corpo do trabalhador, por meio das suas ações espontâneas e alienadas, para uma nova condição psicofísica em prol do processo de produção e de trabalho. Logo, o trato dado ao conhecimento da educação física escolar à luz das ciências e estas, por sua vez, balizadas pela concepção conservadora de mundo implicará numa adaptação corporal do indivíduo para executar suas atividades profissionais na lógica do trabalho manual ou instrumental, por mais próximo que possa aparentar tal trabalho como trabalho intelectual.

Compreendemos que o objeto de conhecimento da educação física está sim contido na corporalidade humana que vem sendo desenvolvida histórica e socialmente. Porém, de forma inversa, partimos do princípio de que a apropriação dos elementos da corporalidade humana não se dá apenas na execução dos movimentos corporais historicamente sistematizados. Ou melhor, os elementos que constituem a corporalidade não são dominados pelos indivíduos (alunos) apenas pela execução desses movimentos.

A corporalidade humana, como objeto de conhecimento da educação física escolar, deve ser compreendida, primeiramente, de maneira mais ampla, isto é, como a condição psicofísica do ser humano em atuar, pela unidade teórico-prática, nas mais complexas atividades, em que há um certo predomínio do movimento corporal, que contribuam efetivamente para o desenvolvimento omnilateral do homem. E, por consequência, de maneira mais restrita, como a condição, em virtude do atual contexto histórico-social, de formar um novo homem, isto é, um homem como um novo nexos psicofísico que assegure as possibilidades reais de compreensão sistematizada dos movimentos corporais como um arcabouço produzido historicamente e desenvolvido socialmente no decorrer da história dos homens. Pois, como se observa, o desenvolvimento total da corporalidade humana se dá somente pela unificação entre atividade teórica e prática contribuindo, destarte, para a harmonização entre todos os aspectos

que compõem a estrutura do ser humano e, por conseguinte, no desenvolvimento omnilateral do homem.

Para que o indivíduo tenha o autodomínio dos elementos da corporalidade humana (para que desenvolva a sua corporalidade) é necessário não só que ele venha desenvolver plenamente os movimentos corporais historicamente sistematizados, mas que ele também tenha condições de conter tais movimentos corporais com a finalidade de compreender e executar o *movimento do movimento* e não executar o *movimento pelo movimento*.

Na compreensão do movimento do movimento estabelece-se uma consciência refletida sobre o conhecimento sistematizado que procura explicar os movimentos corporais sistematizados historicamente. Já na execução do movimento pelo movimento estabelece-se uma consciência irrefletida (espontânea) sobre o movimento dos movimentos corporais, logo o indivíduo (o aluno) irá apenas reproduzi-lo.

Trata-se, assim, no primeiro caso, de estabelecer uma lógica pedagógica que contribua para que o indivíduo não assimile de forma passiva o conhecimento historicamente sistematizado, mas que possa compreender (via o pensamento teórico) os elementos que constituem a corporalidade humana, ou seja, indo para além da lógica estabelecida pela divisão do trabalho e transportada para o interior das aulas de educação física na escola.

No segundo caso, trata-se de uma maneira de fazer com que o objeto de conhecimento da educação física escolar contribua, por meio de uma assimilação passiva do conhecimento (via o pensamento empírico), apenas para a adaptação psicofísica dos indivíduos (alunos) a atenderem as demandas do vigente processo de produção e de trabalho, ou seja, corroborando com a fragmentação do conhecimento à luz da divisão do trabalho. Logo, o objeto de conhecimento da educação física escolar, neste último caso, se restringe à execução do movimento corporal de maneira irrefletida, ahistórica, acrítica, enfim, espontânea.

Tomando como pressuposto o primeiro caso, passamos a indicar que o objeto de conhecimento da educação física escolar está contido no interior da produção e do constante desenvolvimento da corporalidade humana, onde englobam-se os movimentos corporais realizados pelo conjunto de seres humanos, de forma intencional e criativa, para a manutenção da sua própria

existência. Isto é, trata-se da corporalidade<sup>37</sup> humana, constituinte da personalidade viva do indivíduo, na totalidade de sentido e de prazer, principalmente, da classe subalterna.

O que estamos propondo discutir é, precisamente, o trato dado a esse objeto de conhecimento, ou seja, a corporalidade humana na esteira da divisão do trabalho. Por buscar seguir a concepção de mundo e de educação da pedagogia histórico-crítica, identificamos que os elementos culturais que compõem a corporalidade humana, no âmbito da educação física escolar, devem ser abordados pela relação contraditória entre a capacidade de o indivíduo desenvolver os movimentos corporais na sua plenitude e a capacidade desse mesmo indivíduo em estabelecer um sentido pessoal sobre a contenção dos movimentos corporais. O processo de contenção se dá desde a necessidade de o indivíduo estabelecer uma espécie de estagnação do seu corpo para, posteriormente, executar um determinado movimento e, até mesmo, da necessidade de um autodomínio do seu corpo para a dedicação à atividade intelectual no sentido de buscar compreender de maneira global, rigorosa e concreta os movimentos corporais no contexto histórico-social da produção da existência humana.

A contenção do movimento, em nossa compreensão, surge como necessidade, principalmente em dois momentos no tocante ao desenvolvimento da corporalidade humana dos indivíduos. A primeira maneira ocorre como parte do processo de efetivação, propriamente dita, de determinado movimento corporal. E por estar implícito na efetivação do movimento corporal não é estabelecida uma relevância para esse momento que é capaz de ser realizado, intencional e criativamente, por meio da relação entre as estruturas do corpo (física-biológica-psicológica-cultural) do ser humano. Porém, pode-se observar a sua importância, pois é uma ação psicofísica, especificamente humana, que ocorre de forma predominante em todos os processos de execução dos

---

<sup>37</sup> Não estamos refutando a contribuição, por exemplo, do Coletivo de Autores (2014), bem como dos posteriores aprofundamentos teóricos sobre a cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física escolar. Ao contrário, somos de acordo com as categorias que legitimam a cultura corporal no âmbito da educação física, todavia, no presente estudo, optamos por utilizar o termo corporalidade, especificamente, para distanciar, no tocante à sua terminologia, de qualquer aproximação com o culturalismo via a vertente do relativismo cultural e do multiculturalismo. Seguramente, no decorrer do presente estudo, é possível encontrar aproximações e contribuições das produções que vêm sendo desenvolvidas pelo advento da cultura corporal, inaugurado pelo Coletivo de Autores (2014).

movimentos corporais. Ocorre, por exemplo, a necessidade de contenção do movimento: para se concentrar, de forma estática-corporal, para que na sequência possa executar um determinado movimento característico da ginástica artística; para se equilibrar numa prancha utilizada para a prática do *surf*; para refletir de qual maneira será realizado o chute na cobrança oriunda de uma penalidade máxima no futebol; para realizar uma determinada postura estática no balé; ou, até mesmo, para efetivar uma atividade intelectual em proveito da compreensão sistematizada dos elementos que compõem a corporalidade humana (assim contribuindo para o próprio desenvolvimento da corporalidade do indivíduo).

É pelo último exemplo citado que podemos destacar o segundo momento da contenção do movimento a partir da problemática do desenvolvimento da corporalidade humana. Como sabemos, a partir da acepção gramsciana, toda atividade humana, inclusive as atividades cuja essência está no movimento corporal ou no trabalho manual, existe um mínimo de atividade intelectual que seja. Porém, a atividade intelectual, no atual modo de produção, é fomentada, no processo de formação dos subalternos, como uma atividade desinteressada. Quanto menos qualificação intelectual, melhor é o trabalhador no processo de produção e de trabalho. Por isso a escola e, por conseguinte, a educação física, como componente curricular do currículo escolar, consolida, hegemonicamente, uma prática pedagógica onde a atividade intelectual é desenvolvida, no âmbito da formação dos integrantes da classe subalterna, apenas para suprir as demandas necessárias para a execução do trabalho manual no processo de produção.

Contudo, seguindo na elucidação desse segundo momento, com base na pedagogia histórico-crítica, a função da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento omnilateral do indivíduo, em especial, daqueles que compõem a classe subalterna. Para isso é necessário, como uma ação pedagógica concreta, contribuir para a formação integral do aluno, isto é, estabelecer um processo educativo escolar por meio da relação entre teoria e prática sobre as atividades humanas e, no presente caso, das atividades que constituem a corporalidade humana. Dito isso, a educação escolar e, conseqüentemente, as disciplinas escolares devem ser abordadas de maneira que se extinga a lógica

da divisão do trabalho, premissa esta oriunda da concepção conservadora de educação.

Portanto, no caso específico da educação física escolar, a unidade contraditória entre as categorias desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento é pressuposto não só possível, mas fundamental para o desenvolvimento da corporalidade humana, como objeto de conhecimento da educação física escolar, por meio de uma lógica às avessas da divisão do trabalho.

Ferreira (2015, pp. 135-136), à luz da discussão sobre o desenvolvimento histórico-social e ontogenético da corporalidade humana, expõe a seguinte tese sobre o aspecto geral do desenvolvimento da corporalidade do homem:

*o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, tendo como referência o conteúdo da atividade complexa culturalmente formada acumulada no jogo, ginástica, dança, luta etc., que tem sua forma mais desenvolvida na atividade esportiva.*

Logo, averígue-se mais um posicionamento no qual nos parece legítimo que o desenvolvimento da corporalidade humana se justifica como aquilo que é mais específico da educação física, em especial, da escolar. Eis a necessidade de humanização (apropriação e objetivação) dos elementos que constituem a corporalidade humana. Isto é, o indivíduo tem condição, à guisa de ilustração, a partir da atividade esportiva, de efetivar as relações pertinentes com determinados objetos sociais, como a dança, a luta, o jogo, etc., entretanto “[...] o faz de forma ativa e indireta, mediada pela relação essencial (movimento voluntário) e fundamental (*desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana-autodomínio da corporalidade*), sua estrutura geral” (FERREIRA, 2015, p. 136, itálicos nosso).

Para tanto, se justifica a dialética entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento como condição motriz para o desenvolvimento da corporalidade humana, uma vez que o desenvolvimento da corporalidade humana nas suas máximas possibilidades não ocorre somente pela execução do movimento corporal, mas, ao contrário, somente ocorre o

desenvolvimento da corporalidade humana na sua plenitude, por meio da relação entre o pensamento teórico (ato intelectual) com a condição corpórea do indivíduo.

O que está em voga é que o desenvolvimento da corporalidade humana se dá no constante processo do indivíduo que, por meio da prática pedagógica, estabelece uma ação intencional, criativa e consciente (refletida) frente à atividade a ser realizada, seja ela uma atividade oriunda do esporte, do jogo, da dança, etc. O pensamento teórico, por meio da formação de conceitos científicos pelo indivíduo, é que oportunizará essa ação intencional, criativa e consciente. Assim, uma prática pedagógica que culmine numa situação espontânea (formação de conceitos cotidianos), poderá contribuir para que os indivíduos reproduzam uma determinada ação no bojo de uma certa atividade, contudo esses indivíduos não terão a condição de efetivar, por exemplo, o ato “[...] de pensar sobre as diversas formas de golpear a bola numa determinada situação inesperada do jogo por não ter apreendido a lógica da ação/operação do golpe, uma capacidade tão importante para a formação onilateral dos indivíduos”. É somente por meio do pensamento teórico que há a possibilidade do indivíduo (aluno) ter condições de dominar (assimilar) o conhecimento sobre as especificidades (ou as ações) de determinadas atividades, cuja essência é o processo de autodomínio da sua corporalidade. Tal pensamento, portanto, extrapola as características do pensamento exclusivamente empírico, isto é, efetiva-se “[...] a superação do pensamento subjugado à captação sensorial” (FERREIRA, 2015, p. 165).

O desenvolvimento da corporalidade humana não se consolida apenas pelo desenvolvimento do corpo físico (estrutura corporal) do indivíduo por meio dos movimentos corporais, mas também pela sua capacidade de exercer atividades intelectuais complexas. O domínio e o controle consciente dos diversos movimentos corporais ocorrem pela unificação com as atividades intelectuais complexas do indivíduo de tal forma que, dialeticamente, a execução dos movimentos corporais, por meio de determinadas atividades, contribui para o desenvolvimento do pensamento teórico do indivíduo e vice-versa.

É sob esta condição dialética que se faz possível o desenvolvimento da corporalidade humana na sua totalidade. Podemos realizar uma aproximação

entre a concepção de educação elucidada pela pedagogia histórico-crítica com o pressuposto, conforme dicção de Ferreira (2015, p. 194), de que

*na atividade de ensino na educação física, a apropriação pelos indivíduos dos conteúdos das formas mais desenvolvidas da corporalidade humana, determinada pelas leis da natureza e da sociedade, é objetivada no autodomínio da corporalidade; o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas do conteúdo da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, quando o conceito alcança a sua finalidade, a saber, realiza-se na corporalidade, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário.*

Nota-se que o desenvolvimento da corporalidade humana, no âmbito da educação física escolar, admite o desenvolvimento do pensamento teórico como elemento fundamental para que os elementos da corporalidade do homem possam ser apropriados e executados pelo aluno. A atividade sistematizada educacional do professor, no processo de formação de conceitos científicos por parte dos alunos, deve tomar com princípio, portanto, a atividade intelectual.

De maneira geral, a atividade intelectual, no sentido aqui dado, está em consonância com a condição do indivíduo que compõe a classe subalterna em compreender a situação real em que está inserido e, de maneira radical, possa intervir nessa situação em prol de uma transformação social. No âmbito da educação física, como uma disciplina escolar, a atividade intelectual deve prevalecer justamente para contribuir no processo formativo do aluno para que ele possa intervir na situação real. No caso da educação física escolar, a corporalidade humana passa a ser objeto de conhecimento e, portanto, objeto de estudo no bojo da prática pedagógica. Por meio da unidade teórico-prática deve-se subsidiar o aluno para compreender, na radicalidade, os elementos culturais que predominam na corporalidade do homem.

Todavia, nos moldes educacionais atuais, percebemos que a atividade intelectual, predominantemente, é deixada em segundo plano no interior da prática pedagógica em educação física. Logo, o aluno é cadenciado por uma formação desinteressada da análise e compreensão da essência das atividades específicas da corporalidade humana.

Como apontamos, o esvaziamento da atividade intelectual é comum nos currículos escolares hegemônicos, pois estão alicerçados em um projeto

formativo por meio da divisão do trabalho. Portanto, a atividade intelectual tem uma posição marginalizada, predominantemente, em todas as disciplinas escolares e, ainda mais, na educação física.

Porém, sabemos que todos os indivíduos são intelectuais, uma vez que no decorrer das suas atividades práticas no cotidiano há sempre, mesmo que minimamente, atividade intelectual. Na realidade, afirma Gramsci (2001, p. 18), “[...] o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais”. Por consequência, “[...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora [...]”.<sup>38</sup>

A escola, a educação escolar, é um dos principais instrumentos sociais capaz de aprofundar a atividade intelectual dos indivíduos. Mas o aprofundamento da atividade intelectual, atualmente, é destinado apenas para uma pequena parcela do conjunto dos seres humanos. Parcela esta que assume a posição de dirigente da sociedade.

Gramsci (2001, p. 20) aponta que “[...] a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos”. Com isso, as diferentes maneiras de interferir no processo formativo dos indivíduos preconizam níveis distintos de especialização intelectual. Impondo-se sempre uma relação entre intelectuais e o processo de produção e de trabalho de maneira “[...] ‘mediatizada’, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’”.

Os detentores do poder, a classe dirigente, no âmbito da sua formação, é predominante uma atividade intelectual de qualidade realizada por intelectuais (que têm como ofício a função intelectual) que, por sua vez, ditam “cientificamente” direitos e deveres para o conjunto da população, em especial,

---

<sup>38</sup> Segundo Gramsci (2001, pp. 52-53), “Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade especificamente intelectual. Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”.

da classe subalterna. E os membros da classe subalterna, por não terem uma atividade intelectual de qualidade, acatam os princípios consolidados como universais para a sociedade, entretanto prevalecem, implicitamente, somente os interesses da classe dirigente.

Em contrapartida, Gramsci (2001, p. 33) salienta que é necessário estabelecer um novo projeto que implique numa organicidade, sistematização e radicalidade, primeiramente da formação de intelectuais (por ofício) e, posteriormente, dos trabalhadores. Projeto este a ser destinado para uma formação, histórico-crítica, que consubstancie as atividades a partir da unidade teórico-prática, em proveito da atuação dos trabalhadores na realidade concreta a partir de atividades sistematizadas. Assim, urge como pertinência o estabelecimento de um novo currículo formativo, a fim de atender as exigências de uma nova escola (escola unitária<sup>39</sup>). Eis a necessidade de realizar um equilíbrio justo entre “[...] o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

O processo formativo dos alunos, inseridos nessa nova escola, deve ser desenvolvido por meio de um alto grau de maturidade social (conhecedor da situação real) e capaz, por meio de determinada autonomia, de elaborar criações intelectual e prática para que assim possam estar no âmbito da atividade social agindo, inexoravelmente, de forma consciente perante a realidade concreta.

Seguindo a reflexão de Gramsci (2001, p. 40) destacamos que

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social [...]. Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários.

---

<sup>39</sup> Não é nosso objetivo aprofundar as especificidades e os fundamentos da escola unitária em Gramsci. Optamos, neste momento, por apresentar apontamentos gerais para demonstrar a necessidade da extinção da divisão do trabalho no currículo formativo da escola para que, por consequência, possamos investigar como o objeto de conhecimento da educação física, como uma disciplina escolar, deve ser tratado no contexto dessa “nova escola”. Para uma análise mais detalhada da concepção de Gramsci sobre a escola unitária, conferir Manacorda (2013).

Trata-se de uma educação que exclui os princípios conservadores dos currículos escolares hegemônicos e aponta como necessidade a qualidade do desenvolvimento dos alunos, principalmente pela exclusão da cisão entre trabalho manual e intelectual. A atividade teórico-prática passa a ser fundamental para a formação dos alunos, promulgando, assim, um desenvolvimento a partir da lógica materialista, histórica e dialética da realidade concreta, cujo objetivo se dá na “[...] compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro” (GRAMSCI, 2001, p. 43).

Pois bem, a partir destes elementos podemos, novamente, salientar a pertinência do enfoque da educação física escolar no desenvolvimento da corporalidade humana dos alunos pela relação intrínseca entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento. Pois é necessário, partindo das condições objetivas atuais, estabelecer como sentido pessoal para o aluno a importância da atividade teórico-prática no desenvolvimento da corporalidade.

Vimos, primeiro, que o pensamento teórico (atividade intelectual) proporciona uma compreensão mais aprofundada para a execução motora dos inúmeros elementos que compõem a corporalidade humana. Porém, ressaltamos a importância também para o desenvolvimento da capacidade do aluno “conter” os movimentos corporais para executar determinadas atividades intelectuais. Inclusive, esta *ação de contenção* é pertinente para investigar, analisar e se apropriar dos elementos histórico-sociais enraizados na corporalidade humana.

Mas, para isso, é necessário estabelecer um novo nexos psicofísico do ser humano, em especial para os membros que compõem a classe subalterna. É necessário que se estabeleça uma nova adaptação psicofísica (para além da atual adaptação caracterizada pela especificidade da acumulação flexível do capital) que construa uma nova essência para uma determinada segunda natureza (forjada pelas relações sociais, isto é, pelo processo de humanização na sua plenitude) dos indivíduos. A essência do novo nexos psicofísico é a criação de uma forma original da esfera de intelectuais capazes de compreender e

intervir criticamente, por meio da atividade intelectual, a partir de uma concepção de mundo transformadora.

Contudo, sabemos que na realidade atual ainda há a influência da divisão do trabalho nos processos formativos das escolas. Logo, os indivíduos que compõem a classe subalterna, são alunos que estão adaptados, no sentido psicofísico, à maneira hegemônica de educação, isto é, adaptados a realizarem, principalmente, atividades de cunho manual. Ao propor a ruptura desta formatação escolar é necessário preconizar que esses alunos passem a se desenvolver por meio de uma nova maneira de educação, onde esteja em evidência a atividade teórico-prática.

O estudo passa a ser peça chave no processo educativo, todavia, atualmente, os alunos (trabalhadores) não estão adaptados a essa nova forma de estudo. Logo, se torna algo, primeiramente, inédito e, posteriormente, de difícil execução. Vejamos um determinado posicionamento de Gramsci ao expor sobre a criança quando realiza uma determinada atividade intelectual, com a qual não está acostumada. Ela, a criança,

certamente se cansa, e deve-se procurar fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se *auto-impor (sic.) privações e limitações de movimento físico*, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico (GRAMSCI, 2001, p. 51, itálicos nosso).

Nota-se que Gramsci (2001) se refere a haver determinados momentos em que as privações do movimento físico se tornam necessárias para realizar a atividade de estudo. É necessário que esta privação, isto é, esta contenção do movimento, no âmbito escolar, seja trabalhada a tal ponto que o indivíduo passe a se auto impor tal condição, ou seja, se torna uma segunda natureza para ele.

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, *mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento* (GRAMSCI, 2001, p. 51, itálicos nosso).

E Gramsci prossegue em sua análise que, embora tenha sido feita há cerca de 80 anos atrás, atualmente podemos estabelecer a mesma compreensão a respeito da inserção desses alunos na escola: “A participação de massas mais amplas na escola média traz consigo a tendência a afrouxar a

disciplina do estudo, a provocar ‘facilidades’” (GRAMSCI, 2001, p. 51-52). Não obstante estarmos vivenciando um momento, principalmente, na educação escolar pública, do “movimento pedagógico” espontaneísta para o qual cabe ao aluno identificar aquilo que deseja conhecer, não esqueçamos que se trata de um aluno que não possui base alguma para tal identificação, pois possui um desenvolvimento precário em virtude da lógica curricular hegemônica que preconiza o esvaziamento do conhecimento sistematizado.

Outro fator importante a salientar é que a atividade de estudo, principalmente para a classe subalterna, não é compreendida como uma atividade que apresenta severas dificuldades, pois prevalece a sensação de que é somente pelo trabalho manual que ocorre a fadiga e a dificuldade de execução. Para demonstrar esta questão de suma importância, expomos abaixo uma extensa citação extraída de Gramsci, mas que exemplifica de maneira completa a questão acima mencionada:

Decerto, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na sala de aula pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: *concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física, etc.* Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido para a vida rural. Também o regime alimentar tem importância, etc., etc. Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidas por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque” (GRAMSCI, 2001, p. 52, itálicos nosso).

Observamos de forma explícita e clara como o nexos psicofísico dos indivíduos está influenciado pela função social que sua classe desempenha a partir da lógica da divisão do trabalho. A educação escolar, nesse sentido, legitima essa cisão a ponto de naturalizar as funções a serem realizadas pelos indivíduos que fazem parte de determinada classe social.

O que estamos propondo, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, no trato dado ao objeto de conhecimento da educação física escolar é, justamente, uma concepção de mundo e, por consequência, de educação que, de forma inversa, contribua para um processo educativo em que

a atividade sistematizada (teórico-prática) esteja em consonância com o desenvolvimento do aluno (trabalhador). Destarte, que ele possa se apropriar dessa concepção de mundo e venha a intervir em proveito da transformação social.

No sentido aqui dado, a escola contribuirá para a democratização da sociedade, por meio da prática pedagógica das diversas disciplinas escolares que contribuirão, por sua vez, para a assimilação do conhecimento sistematizado por parte dos alunos. Para isso, a união entre atividade intelectual e prática será a via para superar as dificuldades da atual situação educacional, tendo presente que, para Gramsci (2001, p. 52, *itálicos nossos*):

*Numa nova situação, estas questões podem tornar-se muito ásperas e será preciso resistir à tendência a facilitar o que não pode sê-lo sob pena de ser desnaturado. Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar enormes dificuldades.*

Tal situação inédita na formação do aluno se dará de forma intencional e conscientemente orientada pela atividade educacional sistematizada. Não se trata de excluir a execução dos movimentos corporais, tampouco reduzir a educação física escolar a uma disciplina com a função de preparação do aluno para desenvolver uma atividade intelectual, como ocorre nas demais disciplinas escolares. Mas nos referimos a compreender a prática pedagógica em educação física que contribua para a atividade intelectual sobre sua própria especificidade, isto é, para o desenvolvimento da corporalidade humana. Ao direcionar o objeto de conhecimento da educação física para a relação contraditória entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento, propõe-se uma fidedigna unidade entre teoria e prática, na qual, conforme Manacorda (2013, p. 173), “[...] a prática tornou-se teórica e que a teoria tornou-se prática”. O trabalho educativo passa a ser desenvolvido por intermédio de outra via: a via do desenvolvimento da atividade teórico-prática no sentido histórico-crítico.

Na primeira impressão pode parecer um esboço de metodologia de ensino arbitrária e incondizente com a necessidade de autonomia e liberdade do aluno. Todavia, partindo da concepção de educação da pedagogia histórico-crítica é necessário que se rompa com a adaptação psicofísica do aluno ao atual contexto social. E a necessidade dessa ruptura nos leva a compreender que é

necessário expor uma nova forma de educação que culmine num novo tipo psicofísico em prol da transformação social. Portanto, a autonomia e a liberdade do aluno estarão em voga a todo momento do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, o referido aluno estará sendo influenciado por uma prática pedagógica que irá fazer com que ele possa estabelecer novos mecanismos no processo de assimilação do conhecimento historicamente sistematizado. Pois somente é possível o desenvolvimento da corporalidade do aluno, no sentido omnilateral, se o mesmo se apropriar do conhecimento historicamente sistematizado que elucida os elementos culturais nos quais a corporalidade humana predomina (esporte, jogo, luta, etc.). Ademais, como a atividade intelectual existe nas ações de todos os homens, “[...] trata-se então de elaborá-la, modificando sua relação com o esforço muscular por um novo tipo de equilíbrio” (MANACORDA, 2013, p. 186).

O desenvolvimento da corporalidade humana, no interior da prática pedagógica em educação física, no sentido proposto até aqui, se dá no sentido de procurar estabelecer uma reforma intelectual e moral, principalmente como contribuição para a formação dos membros que compõem a classe subalterna. Essa reforma deve ser dar em todas as dimensões da estrutura do trabalhador para que tenha condições de se envolver, de forma refletida, nas relações sociais oriundas do capitalismo contemporâneo. A essência dessa reforma intelectual e moral incide no processo formativo escolar a tal ponto que

não pode aceitar nenhum limite de tipo tradicional, como é aquele dado pela divisão da sociedade em setores dirigentes e setores subalternos, entre intelectuais e povo, mas coloca em questão todas essas barreiras, e não o faz apenas em teoria (limitando sua aplicação prática a restritos setores dirigentes), mas praticamente, para a universalidade da população. Ela coincide, portanto, com uma profunda reviravolta da “realidade das relações humanas de conhecimento como elemento” de construção de uma “hegemonia política” [...]; implica, pois, uma completa transformação da cultura, de suas modalidades de produção e difusão (FROSINI, 2017, p. 680, colchetes nossos).

Para isso, no âmbito escolar, eis a condição para o desenvolvimento dos indivíduos subalternos para atingirem a consolidação da reforma intelectual e moral como contraponto às vigentes relações sociais. No âmbito da educação física escolar a apropriação dos elementos culturais que se destacam pela

corporalidade humana, deverá ser realizada na prática pedagógica por meio de uma disciplina ao estudo por parte do aluno.

Pois a reforma intelectual e moral somente se efetivará pela adaptação de um novo nexos psicofísico do indivíduo e, esse nexos psicofísico deverá estar contemplado na necessidade de o indivíduo se habituar a pensar teoricamente e a estudar, mesmo sob condições desfavoráveis (como é o caso do trabalhador inserido no processo de produção, por exemplo). Gramsci (1932 apud LEO, 2017, p. 274) afirma que “[...] cada um deve, sempre, estudar e melhorar a si mesmo, teórica e profissionalmente, como desenvolvedor de uma atividade produtiva”.

Assim sendo, é necessário que desde a criança esteja habituada a exercer a atividade de estudar (o estudo). É preciso introjetar no indivíduo o hábito de concentração psíquica, postura física, contenção do movimento, etc. Dito de outro modo: é necessário “[...] se habituar ‘a raciocinar, a abstrair esquematicamente, sendo capazes inclusive de, pela abstração, descer à vida real imediata, para ver em cada fato ou dado aquilo que tem em geral e aquilo que tem em particular, o conceito e o indivíduo’” (LEO, 2017, p. 274).

A disciplina se torna pertinente para exercer a atividade teórico-prática como condição para a reforma intelectual e moral. A disciplina é uma espécie de organização que o indivíduo deverá ter para realizar determinada atividade na sua máxima complexidade. Trata-se da disciplina do interior do indivíduo orquestrada por ele mesmo e, por consequência, torna-se um elemento que é incorporado na sua personalidade. É por meio da disciplina que se amplia a condição de estabelecer uma consciência refletida frente aos dados da realidade, “[...] e é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e seus próprios deveres” (LA PORTA, 2017, p. 209).

A disciplina é pertinente também para a elaboração da vontade estabelecida coletivamente. Por meio da disciplina, que tem sua essência na relação entre liberdade e responsabilidade dos indivíduos subalternos na tentativa de consolidar uma reforma intelectual e moral, é possível fazer com que tais indivíduos tenham condições de não se limitarem à aceitação e execução das ordens estabelecidas de maneira servil. Mas possam ter uma consciência refletida perante tais ordens e, com isso, saibam que ação devam vir a realizar.

“Assim, a disciplina não se apresenta como anulação da personalidade, mas como limitação do arbítrio e da impulsividade que é consequência direta da irresponsabilidade, ‘para não falar da fátua vaidade de sobressair’” (LA PORTA, 2017, p. 211). Eis aí a importância da disciplina para a atividade intelectual como fundante para o desenvolvimento da corporalidade humana. Ademais, disciplina é uma “autorresponsabilidade” e educação do eu do próprio indivíduo.

Em suma, procuramos, neste último momento do terceiro capítulo, apresentar elementos teóricos que podem contribuir para o debate sobre a definição do objeto de conhecimento da educação física no interior escolar. Trilhamos esse caminho a fim de, primeiramente, compactuar com a reflexão de que a corporalidade humana é, de fato, o objeto de conhecimento da educação física escolar, porém procuramos desdobrar sobre a importância da relação de duas categorias para investigar a especificidade da corporalidade humana como um objeto da educação (física)<sup>40</sup>.

Trouxemos à tona as categorias desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento como fundamentos principais para efetivar o esforço de especificar a corporalidade humana, bem como a necessidade de seu desenvolvimento para a formação omnilateral do indivíduo, principalmente aquele pertencente à classe subalterna.

Como a categoria desenvolvimento pleno do movimento (mesmo que não utilizando esta nomenclatura especificamente) já vem sendo aprofundada em diversos trabalhos na área, sentimos a necessidade de compreendê-la não somente *ela por ela mesma*, mas sim na sua determinante relação contraditória com a categoria contenção do movimento. O enfoque primordial foi procurar demonstrar que para se estabelecer uma assimilação, propriamente dita, do conhecimento historicamente sistematizado que rege o desenvolvimento da corporalidade humana, era necessário enfatizar a atividade intelectual como componente a ser concebido no bojo da prática pedagógica em educação física.

Nesse sentido, expomos que a contenção do movimento é de extrema importância para o desenvolvimento da corporalidade humana. Logo, a contenção do movimento é uma categoria que, na relação com o desenvolvimento pleno do movimento, compõe a especificidade da corporalidade humana que, por sua vez, é o objeto de conhecimento da

---

<sup>40</sup> Seguindo a lógica da educação física como uma modalidade de educação.

educação física escolar. O desenvolvimento da corporalidade humana só poderá ocorrer se for assegurado ao indivíduo, no âmbito escolar, a constante relação contraditória entre desenvolvimento pleno e contenção do movimento, preconizando, assim, a unificação entre atividade intelectual e manual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos dedicarmos a expor as considerações finais deste estudo objetivamos apresentar uma síntese daquilo que foi abordado, enfatizando a possibilidade de cumprimento das questões centrais da tese, isto é, os objetivos, a hipótese e, por consequência, a resolução total ou parcial do problema estabelecido.

O objeto de pesquisa que buscamos aprofundar se deu, rigorosamente, na identificação e compreensão do objeto de conhecimento da educação física escolar. Tratou-se de um estudo, primeiramente, de dimensão ontológica, onde buscamos conhecer aquilo que está acontecendo sobre o objeto de pesquisa. Isto é, tratou-se de conhecer determinado fenômeno na sua relação com o mundo. Este fenômeno é o objeto de conhecimento da educação física escolar na sua relação com a realidade concreta, quer seja na sua legitimidade, quer seja no trato pedagógico dado a ele como possibilidade de intervenção na realidade concreta (na situação atual).

O primeiro momento se deu, então, numa espécie de diagnóstico diante da problemática levantada, ou seja, na seguinte indagação: quais categorias analíticas, fundamentadas a partir da pedagogia histórico-crítica, podem contribuir para a identificação e compreensão do objeto de conhecimento da educação física escolar?

Procuramos investigar como se dá a legitimidade do objeto de conhecimento da educação física escolar. Identificamos, então, que há um constante movimento que direciona a área de conhecimento educação física influenciada, ou melhor, partindo do objeto de conhecimento de distintas ciências, principalmente, das ciências naturais. O objeto de conhecimento da educação física escolar passa, por sua vez, a ser legitimado e desdobrado a partir de estatutos epistemológicos oriundos de ciências que se tornam balizas para a educação física como um componente curricular da escola. A educação física, neste sentido, fica à “mercê” das necessidades, das demandas, das hipóteses de outras ciências.

Averiguamos que a educação física escolar, nesse sentido, passa a ser um elemento ou um meio a ser utilizado dentro de um circuito da educação (do

ato de educar), cuja essência não é a questão pedagógica (a promoção humana), mas a condição de aplicar e aferir as hipóteses levantadas.

Nota-se que partimos de uma dimensão ontológica, restringindo a pesquisa ao campo científico ou epistemológico da educação física. O campo profissional e o campo pedagógico se tornaram secundários à luz do enfoque dado, porém não foram excluídos no decorrer da análise. Com efeito, se a educação física, atualmente, como identificamos, é uma colônia epistemológica ora das ciências naturais e ora das ciências humanas, o campo pedagógico e profissional da área acaba por ser influenciado pelo campo científico, onde ocorre o processo de colonização ou flutuação da área.

Destarte, elaboramos a nossa hipótese que pode ser assim lembrada: a educação física, no campo escolar, deve estar fundamentada por uma teoria pedagógica, mais especificamente pela pedagogia histórico-crítica, uma vez que a teoria pedagógica histórico-crítica, por se tratar de uma ciência autônoma e unificada, possui fundamentos suficientes para consolidar a educação física como campo específico da educação e, por consequência, para identificar o seu objeto de conhecimento.

A nossa compreensão perante a análise feita sobre o *tempo e o lugar* da educação física escolar, bem como do seu objeto de conhecimento, está, de forma equivocada, alojada em pressupostos e princípios que não compactuam com a sua essência. Uma vez que estamos abordando uma modalidade de educação, o objeto de conhecimento da educação física escolar em última instância coincide com o próprio objeto de conhecimento da educação. Logo, o seu objeto deve estar submetido a uma determinada teoria da educação.

Sendo que o profissional de educação física, em especial aquele que atua no âmbito escolar (educação formal), deve se apropriar dos conhecimentos atinentes à área e às teorias pedagógicas para compreender e efetivar o ofício da profissão, o profissional de educação física deve ser o *conhecedor*, isto é, o indivíduo que se apropria constantemente do conhecimento historicamente sistematizado na incessante busca de estabelecer uma unidade teórico-prática para poder exercer a sua função no processo educativo.

A teoria da educação, ou seja, a pedagogia passa a configurar o circuito para estabelecer a legitimidade e desdobramento pedagógico do objeto de conhecimento da educação física escolar. Dentre todas as teorias da educação

existentes, optamos pela pedagogia histórico-crítica. E a justificativa de alvitrar esta teoria da educação como base para compreender, primeiramente, o objeto de conhecimento da educação física escolar e, por conseguinte, o trato dado a ele, foi explicitada no segundo capítulo do presente estudo. A questão primordial para a escolha da teoria pedagógica histórico-crítica está na sua concepção de mundo e, portanto, de educação. Ao partir de uma concepção de mundo transformadora, a pedagogia histórico-crítica apresenta uma compreensão sobre a natureza e a especificidade da educação que nos permite compreender aquilo que é específico nas disciplinas escolares e como abordá-las ao ponto de contribuir com a promoção do aluno, ou seja, incidir no desenvolvimento integral (omnilateral) do aluno.

E, no decorrer da nossa investigação, pudemos observar, também, que ao estabelecer o objeto de conhecimento da educação física escolar à luz dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, é possível superar o processo hegemônico de flutuação epistemológica da área. Pois, os fundamentos desta teoria pedagógica aclaram como é possível estabelecer uma atividade educacional sistematizada, na qual as distintas ciências se tornam elementos ou meios para solucionar problemas de cunho pedagógico no bojo da prática educativa. Trata-se de estabelecer a historicidade (o conteúdo histórico) como o eixo articulador do currículo formativo das escolas. A história é tratada a partir da concepção dialética da história, a qual permite que possamos compreender a produção da existência humana na sua totalidade. A história nada mais é que uma ciência unitária para a qual as demais ciências contribuem, de maneira articulada, para poder sanar os problemas existentes no interior da constante produção humana. As ciências passam a ser um arcabouço imprescindível para a prática educativa transformadora, pois é por meio das ciências que podemos compreender a realidade concreta e nela poder intervir.

As ciências, nesse contexto, passam a ser tratadas por meio da concepção de mundo preconizada pela pedagogia histórico-crítica, cujo direcionamento fundamental é, em última instância, o processo de transmissão-assimilação do conhecimento historicamente sistematizado como um importante processo inserido num projeto histórico que contribua para a transformação social.

Pudemos, então, comprovar a nossa hipótese, ou seja, que a pedagogia histórico-crítica, como uma teoria da educação, deve legitimar a educação física escolar e, portanto, o trato dado ao seu objeto de conhecimento. Pois, por meio dos seus fundamentos, isto é, pelo pressuposto da intrínseca relação entre a filosofia da educação, a teoria da educação e prática pedagógica (como ponto de início e de chegada do processo educativo), configura-se como fio condutor de uma ciência da educação autônoma e unificada. Ademais, como já afirmamos anteriormente, a prática pedagógica como o ponto de início e de chegada é, por sua vez, mediada pela filosofia e pela teoria educacional para garantir a sua eficácia e coerência da finalidade estabelecida frente aos elementos educacionais sobre a realidade concreta.

Todavia, para confirmar, rigorosamente, a nossa hipótese foi preciso confrontá-la com o objeto de pesquisa, ou seja, com a especificidade da educação física escolar. Realizamos esse esforço no último capítulo da presente tese, onde procuramos analisar o objeto de conhecimento da educação física escolar elucidado pela pedagogia histórico-crítica.

Efetivamos, primeiramente, um aprofundamento sobre a estrutura do ser humano. Dito de outro modo: efetivamos um aprofundamento sobre a constituição do ser humano e como, por consequência, a atividade educacional sistematizada pode intervir no desenvolvimento desse ser humano, enfatizando que o próprio ser humano (aluno) pode estabelecer um modo de viver via, predominantemente, a realização de atividades sistematizadas. Assim, na sequência expusemos que, no bojo do atual modo de produção, o desenvolvimento do ser humano, especialmente daqueles que compõem a classe subalterna, é preconizado de forma precária nas esferas sociais, inclusive na escola. Com isso, estabelecendo atividades não sistematizadas por parte desses indivíduos.

Constatou-se que um dos elementos que se coadunam com o desenvolvimento precário dos indivíduos da classe subalterna é a lógica da divisão do trabalho no interior da sociedade capitalista. Pelo fracionamento entre atividade manual e intelectual consolida-se a cisão na própria prática educativa na qual, para a classe subalterna é necessário a formação para a realização unicamente da atividade manual; e, para a classe dirigente, a formação para a realização da atividade intelectual.

Doravante atribuímos o objeto de conhecimento da educação física escolar influenciada pela divisão do trabalho e intentando estabelecê-lo por meio de uma atividade educacional sistematizada. Para isso, a partir da pedagogia histórico-crítica, compactuamos com a concepção do desenvolvimento da corporalidade humana como o objeto de conhecimento da educação física escolar. Contudo, a questão inerente à presente pesquisa foi a tentativa de contribuir para o desenvolvimento da corporalidade humana por meio da exclusão da cisão entre atividade manual e intelectual. A atividade teórico-prática passa a ser o núcleo da atividade educacional sistematizada no âmbito das aulas de educação física.

Para tanto, propomos que o desenvolvimento da corporalidade humana parta da relação contraditória, mas não oposta, entre as categorias desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento. Tais categorias, a nosso ver, devem passar a se tornar categorias analíticas para identificação do objeto de conhecimento da educação física escolar, bem como para o trato pedagógico a ser dado a ela. Assim, estabelece uma oportunidade de contribuir com a exclusão da fragmentação (ou do esvaziamento) do conhecimento para a atividade intelectual e para a atividade manual. Propõe-se a compreender o movimento do movimento, no âmbito da corporalidade humana. Pela consciência refletida, isto é, pelo pensamento teórico (conceitual) é possível compreender a essência das diversas atividades que estão inclusas ou predominam no âmbito da corporalidade humana.

Isto ocorre, predominantemente, por meio de duas maneiras: a) das atividades corporais que exigem momentos de alto grau de concentração para realizar determinados movimentos, os mais complexos possíveis (capacidade de autodominar os movimentos, seja pela execução dos mesmos, seja pela concentração para executá-los); b) na necessidade de contenção do movimento para compreender historicamente o próprio movimento (compreender o movimento *do* movimento e não realizar o movimento *pelo* movimento).

Para o desenvolvimento pleno do movimento é necessário a contenção desse movimento para que o indivíduo possa ter um autodomínio da sua própria corporalidade. Quesitos como a concentração, a reflexão, a atenção, etc., em determinados momentos da atividade apontam para a contenção do movimento. O autodomínio da corporalidade humana não se dá apenas pela realização do

movimento em determinadas atividades, mas na compreensão da historicidade desse movimento no interior da corporalidade humana. E, para isso, é necessária uma nova adaptação psicofísica do aluno, principalmente no âmbito de exercer atividades em que predomina a questão intelectual. Logo, é necessária uma adaptação não só intelectual, mas uma adaptação corporal no sentido muscular-nervoso para desempenhar com destreza tal atividade. Afinal, como bem nos lembra Gramsci (2001, p. 51) e que já registramos neste trabalho: trata-se de enfatizar que o estudo é importante e, portanto, é necessário enfatizá-lo. Porém, “[...] é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento”.

Nesse sentido, compreendemos a relevância do presente estudo para contribuir na discussão inacabada sobre o objeto de conhecimento da educação física escolar e na abordagem a ser dada na prática pedagógica. Todavia, como já salientamos, esta tese de doutoramento não tem como objetivo e nem mesmo se torna autossuficiente para compreender a complexidade histórica que é a identificação do objeto de conhecimento da educação física escolar, bem como a maneira mais coesa e coerente a ser trabalhada pedagogicamente.

Portanto, a partir deste estudo, impõe-se a necessidade de um maior aprofundamento sobre as categorias desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento, tanto no plano teórico (como, por exemplo, na necessidade de um maior aprofundamento sobre o conceito de movimento), quanto no plano prático (nas aulas de educação física).

Por fim, nos parece razoável estabelecer novos estudos para elucidar a problemática sobre o caráter descentrado da educação física. Pois é comum, por exemplo, alocar a dança como uma atividade humana específica da educação física. Porém, questionamos: será que não possui forte relação, ou melhor, ela não é abordada e estudada também na faculdade de artes? Com efeito, nas artes aborda-se atividades como a pintura, a fotografia, as metodologias e as linguagens da música, do teatro e, inclusive, da dança. Um outro exemplo situa-se na área das atividades representativas entre as quais figura o balé, cujos estudos são oriundos do campo das artes. Seria, então, a ginástica rítmica um possível ponto de confluência entre as artes e a educação física?

Nota-se que há ainda a necessidade de efetivar constantes aproximações sobre o objeto de pesquisa trabalhado neste estudo. Todavia, tais aproximações

só farão sentido caso estejam alicerçadas numa concepção de mundo transformadora e, por consequência, considerando-se a educação física como uma modalidade de educação e, neste caso, de educação escolar, alicerçada numa teoria pedagógica como ciência da educação autônoma e unificada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012.

ANDERY, Maria Amália Pie Abid. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4. ed. 24. reimpr. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 01, n. 01, pp. 25-33, jun. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. 10. reimpr. rev. atual. São Paulo: Boitempo, 2009b.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2015a.

\_\_\_\_\_. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. 1. ed. atual. São Paulo: Boitempo, 2015b. pp. 15-26.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. 1. ed. atual. São Paulo: Boitempo, 2015c.

\_\_\_\_\_. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?. In: ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro; BRAGA, Ruy. (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2015d. pp. 231-238.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: 2014.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

BARATTA, Giorgio. Verbete: Fordismo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017a. pp. 311-314.

\_\_\_\_\_. Verbete: Formação do homem. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 315.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história?**. 2. ed. 12. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BOTTOMORE, Tom Burton. **Introdução à sociologia**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, pp. 69-88, ago. 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sociologia crítica do esporte moderno: uma introdução**. 3. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2009.

\_\_\_\_\_. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JUNIOR, Marcílio. (Org.). **Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. 2. ed. Recife: EDUPE, 2011. pp. 99-112.

BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, pp. 11-34, abr./jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, pp. 11-37, abr./jun. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, N. 248, 23 dez. 1996. pp. 27.833-27.841.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRECHT, Bertolt. Perguntas de um trabalhador que lê. In: BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. 7. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 166.

BRUSHI, Valéria. et al. (Orgs.). **Mais Marx**: material de apoio à leitura d'O Capital, Livro I. São Paulo: Boitempo, 2016.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da história e história da educação**: por uma história cultural e não culturalista. Campinas: Autores Associados, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 3. ed. Campinas: Papirus, 1991.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 14. ed. 7. reimpr. São Paulo: Ática, 2014.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. (Orgs.). **Produção do conhecimento na educação física**: balanços, debates e perspectivas. Maceió: Edufal, 2015.

CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. (Orgs.). **Produção do conhecimento na educação física no nordeste brasileiro**: o impacto dos sistemas de pós-graduação na formação dos pesquisadores da região. Campinas: Librum Editora, 2017.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. 3. reimpr. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Filipe Ferreira da; GARCIA, Leandro Martin Totaro; NAHAS, Markus Vinicius. A educação física no Brasil em transição: perspectivas para a promoção da atividade física. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas. v. 17, n. 01, pp. 14-21, fev. 2012.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. 2. reimpr. rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DAINOTTO, Roberto. Verbetes: Filosofia da práxis. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. pp. 300-303.

DAMASCENO, Luciano Galvão. **A produção teórica sobre o ensino de educação física escolar**: balanço e perspectivas (1980-2015). 280p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola**: questões e reflexões. 1. ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina; NETO, Luiz Sanches. O contexto da educação física na escola. In: RANGEL, Irene Conceição Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. (Coord.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015. pp. 01-24.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Filosofia da educação e “agenda pós-moderna”. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. (Orgs.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. pp. 39-58.

DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: SILVA JR., Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira**: o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994. pp. 129-152.

\_\_\_\_\_. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. (Orgs.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010. pp. 101-120.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. pp. 07-22.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. (*Edição Comemorativa*). Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia. (Orgs.). **Histórias da Educação Brasileira**: experiências e peculiaridades. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. pp. 29-50.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein?. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 07, n. 01, pp. 08-25, jun. 2015.

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

\_\_\_\_\_. “Posfácio”: O conceito dialético de reprodução e a pedagogia histórico-crítica. In: SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016b. pp. 201-213.

DUARTE, Newton; MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade. (Orgs.). **Educação e cultura**: lições do universo pantaneiro. Campo Grande, UFMS, 2013. p. 49-74.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **Centro de Investigação e Estudos de Sociologia**, CIES e-WORKING PAPER, Lisboa, pp. 01-24, n. 60, 2009.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Centauro, 2012.

\_\_\_\_\_. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. (Org.). **A dialética do trabalho**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2015. pp. 13-30.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológico. 5. ed. 5. reimpr. São Paulo: Globo, 2014.

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. **A atividade de ensino na educação física**: a dialética entre conteúdo e forma. 258p. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário de língua portuguesa. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FROSINI, Fabio. Verbete: Reforma intelectual e moral. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. pp. 680-681.

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

GAMA, Carolina Nozella; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. A produção de Dermeval Saviani: primeiras aproximações aos artigos que tratam da teoria pedagógica. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 07, n. 01, pp. 110-120, jun. 2015.

GASPARIN, José Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. pp. 228-252.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo**. vol. II. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere: Introdução ao estudo da filosofia; A filosofia de Benedetto Croce**. vol. I. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere: Temas de cultura; Ação Católica; Americanismo e Fordismo**. vol. IV. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015b.

GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz: revista de educação física**, Rio Claro. v. 05, n. 01, s./p., jun. 1999.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Esforços físicos nos programas de educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo. v. 15, n. 01, pp. 33-44, jan./jun. 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBBSBAWN, Eric John Ernest. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. 41. reimpr. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MARX, Karl Heinrich. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre história**: ensaios. São Paulo: Companhia da Letras, 2013.

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”**: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. 2. reimpr. Campinas: Papirus, 2014. pp. 135-159.

JUNIOR, Edivaldo Góis; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 01, pp. 41-54, set. 2003.

KONDER, Leandro Augusto Marques Coelho. **O que é dialética?**. 28. ed. 8. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. 8. reimpr. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino & mudanças. 3. ed. Ijuí: Unijuí: 2004.

\_\_\_\_\_. “Apresentação”: pedagogia do esporte, do movimento humano ou da educação física. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. (Orgs.). **Educação física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, 2006. pp. 11-22.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí: 2009.

\_\_\_\_\_. Verbetes: Se-Movimentar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. pp. 608-610.

LA PORTA, Lelio. Verbetes: Disciplina. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. pp. 209-212.

LEO, Valeria. Verbetes: Estudo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. pp. 273-274.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIGUORI, Guido. Verbetes: Conformismo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017a. pp. 138-139.

\_\_\_\_\_. Verbetes: Senso Comum. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017b. pp. 722-724.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei. História, historiografia da educação: se atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2004. pp. 141-176.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377f. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos; PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. 7. ed. 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. rev. Campinas: Alínea, 2010.

\_\_\_\_\_. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. pp. 213-246.

\_\_\_\_\_. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. In: X Seminário Nacional do HISTEDBR: 30 anos do HISTEDBR (1986-2016): contribuições para a história e historiografia da educação brasileira. 2016. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016, pp. 19-36.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012. pp. 93-122.

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

MARTINS, Lígia Márcia.; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, pp. 15-26, mar. 2015b.

MARX, Karl Heinrich. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Crítica a filosofia do direito de Hegel.** 2. ed. rev. 1. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Formações econômicas pré-capitalistas.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2011d.

\_\_\_\_\_. **Miséria da filosofia:** resposta à Filosofia da miséria do Sr. Proudhon. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2011e.

\_\_\_\_\_. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014a.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte.** 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Os despossuídos:** debates sobre a lei referente ao furto de madeira. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl Heinrich; 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.

\_\_\_\_\_. **Manifesto comunista.** 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cultura, arte e literatura:** textos escolhidos. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e “mente”:** novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. 2. reimpr. Campinas: Papyrus, 2014.

META, Chiara. Verbetes: Escola. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937).** São Paulo: Boitempo, 2017a. pp. 245-248.

\_\_\_\_\_. Verbetes: Técnica. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937).** São Paulo: Boitempo, 2017b. p. 767.

\_\_\_\_\_. Verbetes: Técnica de pensar. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937).** São Paulo: Boitempo, 2017c. pp. 767-769.

MOHUN, Simon. Verbetes: Divisão do trabalho. In: BOTTOMORE, Tom Burton. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. pp. 164-167.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 6. ed. rev. atual. Londrina: Mimeograf, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O Estado autoritário brasileiro e o ensino superior**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

\_\_\_\_\_. **O trabalho educativo: reflexões sobre os paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PANSANI, Clóvis. **Pequeno dicionário de sociologia**. 2. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista de história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz. (Orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2006. pp. 50-64.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora**. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2015b.

PEDRAZ, Miguel Vicente. Verbetes: Cultura física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. pp. 175-178.

PICH, Santiago. Verbetes: Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. pp. 163-165.

PRADO JR., Caio da Silva. **O que é filosofia?**. 1. ed. 41. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2012.

REIS, Adriano de Paiva et al. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011.

SACARDO, Michele; SILVA, Régis Henrique dos Reis; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. As análises epistemológicas na educação física: redescrevendo às redescrições? Não! Apenas aproveitando o ensejo da crítica. In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. (Orgs.). **Produção do conhecimento na educação física: balanços, debates e perspectivas**. Maceió: Edufal, 2015. pp. 104-125.

SACARDO, Michele; SILVA, Régis Henrique dos Reis. A crítica crítica dos giros epistemológicos e/ou linguísticos no debate político-epistemológico da área da educação física. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 09, n. 02, pp. 26-39, ago. 2017.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. pp. 91-116.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar; CHAVES-GAMBOA, Márcia. O método lógico-histórico nas análises epistemológicas: a experiência brasileira no campo da educação física. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, v. 06, n. 02, p. 03-15, jun. 2014.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso); São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANFELICE, José Luis. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. pp. 319-344.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. pp. 19-47.

\_\_\_\_\_. **Autobiografia**. s./d. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/dermeval/auto.html#0>. Acesso em: 28. ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação e pós-modernidade. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu; Cortez, 1991. pp. 17-40.

\_\_\_\_\_. O choque teórico. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, pp. 131-152, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Transformação do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 13-24.

\_\_\_\_\_. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 42, pp. 13-35, jul./dez. 2007a.

\_\_\_\_\_. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 37, n. 130, pp. 99-134, jan./abr. 2007b.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, pp. 152-180, jan./abr. 2007c.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008a. pp. 223-274.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. (Edição Comemorativa). Campinas: Autores Associados, 2008b.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, pp. 291-312, set./out. 2008c.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Autores Associados, 2010a.

\_\_\_\_\_. O Estado e a promiscuidade entre o público e privado na história da educação brasileira. In: DERMEVAL, Saviani (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010b. pp. 17-46.

\_\_\_\_\_. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011a. pp. 197-226.

\_\_\_\_\_. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011b.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2011c.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012b.

\_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes.** Campinas: Autores Associados, 2012c. pp. 59-86.

\_\_\_\_\_. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. VII Colóquio Internacional Marx e Engels (CEMARX), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2012. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012d. pp. 01-16.

\_\_\_\_\_. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012e. pp. 19-46.

\_\_\_\_\_. **Aberturas para a história da educação:** do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2013c. pp. 247-280.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi; MADEIRA, Felícia Reicher; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013d. pp. 151-168.

\_\_\_\_\_. “Prefácio”. In: 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, 2013e. p. *xiii-xvi*.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013e.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval. ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XX no Brasil.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014a. pp. 09-54.

\_\_\_\_\_. **O lunar de Sepé:** paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014b.

\_\_\_\_\_. **História do tempo e tempo da história:** estudos sobre historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015a.

\_\_\_\_\_. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal:** marxismo e educação em debate, Salvador, v. 07, n. 01, pp. 26-43, jun. 2015b.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015c.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação:** LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. rev. atual. ampl. Campinas: Autores Associados, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. 5. ed. rev. ampl. Campinas: Autores Associados, 2016b.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 03, n. 04, pp. 54-84, 2016c.

\_\_\_\_\_. “Prefácio”. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares:** contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016d. pp. 07-12.

\_\_\_\_\_. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista brasileira.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017a. pp. 31-45.

\_\_\_\_\_. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC): os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. (*Entrevista concedida a Revista Interface*). **Revista Interface:** comunicação, saúde e educação, Botucatu. v. 21, n. 62, pp. 711-724, jul./set. 2017b.

\_\_\_\_\_. O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira: a crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes (Orgs.). **A crise da democracia brasileira.** v. 01. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017c. pp. 215-232.

\_\_\_\_\_. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. pp. 235-255.

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

SCHAFF, Adam. **História e verdade.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A sociedade informática:** as consequências sociais da segunda revolução industrial. 4. ed. 8. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001.

SCHMIED-KOWARZIK. Wolfdietrich. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil:** conhecimento, política e educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. 12. reimpr. atual. São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. 1. reimpr. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SHOW, William H. Verbete: Materialismo Histórico. In: BOTTOMORE, Tom Burton. (Org.). **Dicionário do pensamento marxista.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. pp. 383-388.

SILVA, Ana Márcia. A natureza da *physis* humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história.** 3. ed. Campinas Autores Associados, 2006. pp. 25-42.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **Contribuições à crítica da pedagogia do corpo no trabalho.** 2017. 309f. Tese (Tese em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SILVA JR., Celestino Alves da (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira:** o Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Corpo e história.** 3. ed. Campinas Autores Associados, 2006. pp. 109-130.

\_\_\_\_\_. **Educação física:** raízes europeias e Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 02, pp. 11-135, jun. 1999.

\_\_\_\_\_. Verbete: Corporalidade. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de educação física.** 3. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2014. pp. 153-157.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio Lira. Desafios para a educação física/ciência do esporte: a necessidade de uma nova síntese. In: CHAVES-GAMBOA, Márcia; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancisar. (Orgs.). **Produção do conhecimento na educação física:** balanços, debates e perspectivas. Maceió: Edufal, 2015. pp. 166-207.

TREBELS, Andreas Heinrich. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. (Orgs.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006. pp. 23-48.

VOZA, Pasquale. Verbete: Bloco histórico. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017a. pp. 66-67.

\_\_\_\_\_. Verbete: Intelectuais. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017b. pp. 425-428.