



UnB

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

WELERSON GONÇALVES VIEIRA

**O JOGO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: Conteúdo e Meio no
Programa Educação Com Movimento**

**BRASÍLIA – DF
2026**

WELERSON GONÇALVES VIEIRA

JOGO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: Conteúdo e Meio no
Programa Educação Com Movimento

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Oliveira Sampaio

BRASÍLIA – DF
2026

Aos meus pais, João e Maria Divina,
Que enfrentaram inúmeros desafios para que eu
pudesse estudar, sempre reafirmando que o
conhecimento é a única riqueza que ninguém
pode nos tirar.

Ao meu irmão,
Que, com conselhos sinceros e presença
constante, me mostrou o caminho certo. Foi com
ele que aprendi, entre nossas muitas brigas, a
importância de compartilhar.

Aos meus filhos, Miguel e Jorge,
Que amo imensamente. Com eles, descobri a
profundidade do amor infinito que habita no
coração de um pai.

À minha esposa, Vera,
Por estar ao meu lado em todos os momentos,
oferecendo apoio, amor, carinho e
cumplicidade. Sua presença foi e é fundamental
nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de forma especial, ao meu orientador, professor Dr. Juarez Sampaio, por acreditar na minha capacidade e por sua dedicação incansável durante todo o processo de orientação. Sua postura sempre solícita e empática foi essencial nas inúmeras vezes em que precisei de apoio.

Estendo meus agradecimentos a todos os professores e professoras da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, que contribuíram de maneira significativa para minha formação acadêmica.

Ao professor Marcelo Hungaro, minha sincera gratidão por ter me apresentado, com brilhantismo, à teoria social de Marx — uma contribuição fundamental para minha compreensão crítica da realidade.

Aos colegas da Turma 5 do ProEF, agradeço pelo companheirismo, pelos valiosos conselhos e pelo acolhimento afetivo ao longo da caminhada do mestrado.

Aos companheiros da luta sindical, cuja atuação teve grande influência na ampliação da minha compreensão da realidade social, registro meu profundo reconhecimento.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Por fim, agradeço aos colegas e amigos de trabalho com quem, desde 2008, tenho tido a honra de compartilhar o dia a dia. Cada um e cada uma, em diferentes momentos da minha trajetória, contribuiu de maneira significativa para o meu aperfeiçoamento profissional e pessoal.

RESUMO

Este estudo investiga a concepção de jogo no Programa Educação com Movimento (PECM), analisando sua fundamentação teórico-metodológica à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Concepção Crítico-Superadora da Educação Física. Parte-se do entendimento de que os jogos, quando mediados criticamente, podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa está ancorada em marcos legais e teóricos, como a LDB, a BNCC e o Currículo em Movimento do Distrito Federal, bem como nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e da Concepção Crítico-Superadora da Educação Física fundamentados no materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, baseada na análise documental dos materiais que norteiam PECM. O objetivo consiste em investigar em que medida a concepção de jogo presente no Programa Educação com Movimento se fundamenta nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase na Concepção Crítico-Superadora da Educação Física, considerando que tais fundamentos são explicitamente assumidos no Currículo em Movimento. Como desdobramento, propõe-se a construção de um acervo bibliográfico como recurso educacional, visando subsidiar práticas pedagógicas críticas, emancipatórias e socialmente referenciadas. Os resultados indicam que a abordagem do jogo no Currículo em Movimento apresenta articulações com a Pedagogia Histórico-Crítica, na medida em que mobiliza fundamentos da Concepção Crítico-Superadora, ao situar o jogo como manifestação da cultura corporal, e da Teoria Histórico-Cultural, ao interpretá-lo em sua dimensão formativa. Contudo, identifica-se, simultaneamente, a incorporação de aportes oriundos de outras matrizes teóricas, como as concepções psicomotora e desenvolvimentista da Educação Física, associadas à perspectiva piagetiana, que se colocam em tensão com o referencial materialista histórico-dialético. Conclui-se, portanto, que há a presença de ecletismo teórico no tratamento do conteúdo jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito do Currículo em Movimento.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Concepção Crítico-Superadora; Jogos e Brincadeiras; Currículo em Movimento.

ABSTRACT

This study investigates the conception of games within the Physical Education with Movement Program (PECM), analyzing its theoretical-methodological foundations in light of Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Conception of Physical Education. It is based on the understanding that games, when critically mediated, can contribute to the integral development of children in the early years of Elementary Education. The research is grounded in legal and theoretical frameworks such as the National Education Guidelines and Framework Law (LDB), the National Common Core Curriculum (BNCC), and the Curriculum in Movement of the Federal District, as well as in the theoretical-methodological assumptions of Historical-Critical Pedagogy, Cultural-Historical Theory, and the Critical-Overcoming Conception of Physical Education, all founded on historical-dialectical materialism. This is a qualitative study based on documentary analysis of the materials that guide the PECM. The objective is to investigate to what extent the conception of games present in the Physical Education with Movement Program is grounded in the assumptions of Historical-Critical Pedagogy, with emphasis on the Critical-Overcoming Conception of Physical Education, considering that these foundations are explicitly assumed in the Curriculum in Movement. As a further development, the study proposes the construction of a bibliographic repository as an educational resource, aimed at supporting critical, emancipatory, and socially grounded pedagogical practices. The results indicate that the approach to games in the Curriculum in Movement presents articulations with Historical-Critical Pedagogy, insofar as it mobilizes foundations of the Critical-Overcoming Conception by situating games as a manifestation of body culture, and of Cultural-Historical Theory by interpreting them in their formative dimension. However, it simultaneously reveals the incorporation of contributions from other theoretical matrices, such as the psychomotor and developmental conceptions of Physical Education associated with a Piagetian perspective, which stand in tension with the historical-dialectical materialist framework. It is therefore concluded that there is a presence of theoretical eclecticism in the treatment of games in the early years of Elementary Education within the scope of the Curriculum in Movement.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Critical-Overcoming Conception; Games and Play; Curriculum in Movement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividades do desenvolvimento infantil.....	136
Quadro 2 - Objetivos específicos propostos pelo PECM.....	167

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Teorias da Educação Física.....	86
Figura 2 - Currículo em Movimento da Educação Básica	140
Figura 3 - Currículo em Movimento do Distrito Federal.....	150
Figura 4 - Educação com movimento	162

LISTA DE ABREVIATURAS

AIE - Aparelho Ideológico do Estado

ARE - Aparelho repressivo de estado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMDF - Currículo em Movimento

DF - Distrito Federal

EF - Educação Física

EFE - Educação Física Escolar

PECM - Programa Educação com Movimento

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

THC - Teoria Histórico-Cultural

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UnB - Universidade de Brasília

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Justificativa da Investigação.....	16
2. METODOLOGIA	19
2.1 Instrumentos de pesquisa.....	20
2.2 Procedimentos para análise dos dados.....	24
2.3 Preceitos éticos.....	25
3. EDUCAÇÃO E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS: NÃO-CRÍTICAS E CRÍTICAS 26	
3.1 PEDAGOGIAS QUE PREDOMINARAM NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	27
3.2 TEORIAS NÃO-CRÍTICAS	28
3.3 TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS	32
3.4 OS PRIMEIROS ACHADOS DA TEORIA CRÍTICA CONTRA-HEGEMÔNICA	34
3.5 A NATUREZA DA EDUCAÇÃO	37
3.6 APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A REALIDADE	40
3.7 A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA	55
4. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM BUSCA DA SUA IDENTIDADE CRÍTICA.....	70
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	70
4.2 O PROJETO DE “INTENÇÃO DE RUPTURA”.....	78
4.3 TEORIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	85
4.4 CONCEPÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA	91
5. O JOGO NA INFÂNCIA E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DF	106
5.1 O PAPEL DA BRINCADEIRA NO PSICISMO INFANTIL	109
5.2 O PROCESSO DE PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA.....	124
6. A CONCEPÇÃO DE JOGO NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO	138
6.1 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	140
6.2 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL	150

6.3 PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO.....	162
6.3.1 Considerações sobre a gênese e a organização do trabalho pedagógico do programa:.....	162
6.3.2 A análise do jogo no programa Educação com Movimento	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS.....	176
ANEXO A – COMPREENDENDO O JOGO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA ..	185
ÍNDICE	187

1. INTRODUÇÃO

O jogo, quando contextualizado e acompanhado de provocações críticas orientadas pela perspectiva da emancipação humana, constitui-se como conteúdo histórico relevante para o desenvolvimento da criança no contexto escolar. Quando sistematizado, criticamente, na escola, contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, reafirma-se a importância da atuação do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como destacam Gonzáles e Fensterseifer (2010, p. 12) é fundamental reconhecer a Educação Física escolar como uma disciplina essencial nesse processo, que:

tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente [...] e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania.

A partir das contribuições apresentadas, reconhece-se a presença e a necessidade do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No contexto do Distrito Federal, essa inserção se concretiza por meio do Programa Educação com Movimento (PECM), desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O programa tem como propósito orientar e promover a inserção do professor de Educação Física nessas primeiras etapas da Educação Básica, visando à ampliação das experiências corporais das crianças, mediante a intervenção pedagógica integrada e interdisciplinar entre o professor pedagogo e o professor de Educação Física, em consonância com a perspectiva da Educação Integral, e com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (Distrito Federal, 2018).

A educação básica do Distrito Federal orienta-se pelo Currículo em Movimento, que, por sua vez, fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e, no âmbito da Educação Física, da Concepção Pedagógica Crítico-Superadora. A Pedagogia Histórico-Crítica tem como finalidade socializar em cada indivíduo singular os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Saviani, 2021). Cabe ao professor, sistematizá-los para que os estudantes se apropriem do saber científico de forma reflexiva e intencional.

O professor exerce papel central no processo ensino-aprendizagem, ao promover a apropriação do saber elaborado, de modo a possibilitar que os estudantes superem uma visão abstrata e imediata de mundo e elabore uma visão concreta e mediada, passando a compreender com mais criticidade a sua realidade, e a partir dessa compreensão, buscar transformá-la (Saviani, 2021).

Essa forma de interpretar a realidade e intervir sobre ela, assenta-se nos fundamentos científicos e filosóficos do materialismo histórico e dialético (Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Nesta mesma perspectiva, a Concepção pedagógica Crítico-Superadora apresenta sua proposta teórico-metodológica ao compreender a Educação Física (EF) como uma disciplina escolar, cujo objeto de ensino é a cultura corporal. Esta, por sua vez, é entendida como um acervo de saberes construídos socialmente ao longo da história da humanidade, que devem ser organizados na forma de saber sistematizado, transmitidos e apropriados pelos estudantes no contexto escolar (Soares et al., 1992).

No âmbito da proposta Crítico-Superadora, o currículo escolar é concebido em sua totalidade, de modo a favorecer uma reflexão pedagógica ampliada. Seu objetivo central é construir, no processo de transmissão e assimilação de conhecimentos, meios para que os estudantes adquiram a habilidade de perceber, interpretar, compreender e explicar a realidade social, reconhecendo seu caráter complexo e contraditório (Costa; Miranda e Lavoura, 2016).

Alinhado a essas vertentes críticas da educação, o Programa Educação com Movimento reafirma sua relevância ao se configurar como foco de investigação no meio acadêmico e científico da área da Educação Física. Uma revisão conduzida por Lima (2023), que foi posteriormente atualizada, identificou 12 trabalhos que analisam o PECM sob diferentes abordagens, evidenciando suas contribuições, fragilidades e desafios presentes em sua implementação (Frasson *et al.*, 2025).

No entanto, o programa ainda não está universalizado, não contempla toda a rede de ensino do Distrito Federal, tendo em vista que das 308 Escolas Classes do Distrito Federal, segundo dados obtidos no site da SEEDF, apenas 132 Escolas Classes foram contempladas pelo Programa em 2024 (Frasson et al., 2025). Os autores demonstram que grande parte dos alunos da rede pública do Distrito Federal não tem acesso à Educação Física nos anos iniciais.

Enfatizar a importância deste programa por meio da pesquisa pode contribuir, fortalecê-lo e qualificá-lo de maneira significativa, bem como garantir avanços dentro das Escolas Classes do Distrito Federal, e consolidar o programa como uma política pública de Estado. O programa apresenta potencial para contribuir com a construção de uma educação pública de qualidade, transformadora e democrática, na qual a Educação Física escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se reduza meramente a uma proposta que defenda a inclusão e a universalização da presença do professor de Educação Física nos anos iniciais, fundada em uma concepção corporativista, mas se afirme como parte integrante do currículo.

A proposta visa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, com base em princípios socialmente referenciados, promovendo a articulação entre os saberes da Educação Física, as brincadeiras, os jogos e demais manifestações da cultura corporal, e as demais áreas de conhecimento da Escola. Dessa forma, busca-se garantir uma formação integral dos estudantes, em consonância com os projetos político-pedagógicos das escolas (Distrito Federal, 2019).

Assim, a inclusão do professor com formação específica é fundamental, contudo, para que efetivamente a educação possa garantir as condições de trabalho necessárias para a realização de aulas de Educação Física que, objetivamente, possam vir a transformar a consciência dos estudantes por meio da apropriação crítica da Cultura Corporal. Para tanto, é imprescindível garantir formação continuada aos profissionais, espaços amplos e salubres, material pedagógico de qualidade, entres outros, prezando, assim, pelo desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos do ensino e da aprendizagem.

Segundo Garanhani (2006), a criança precisa do agir para entender e expressar os significados presentes no contexto histórico-cultural que está inserido. A autora cita Wallon (1942) reforçando a ideia de que o ser humano é um ser geneticamente social e que o desenvolvimento ocorre na complexa dinâmica de cada cultura.

A teoria histórico-cultural evidenciou, por meio de estudos empíricos, teóricos e experimentais, que o desenvolvimento humano, situado em condições concretas de tempo e espaço, é determinado pelas relações sociais. Trata-se não de um organismo genérico, mas da formação das funções psicológicas superiores, que se formam a partir da interação com a cultura, na colaboração e, conseqüentemente,

impulsionadas pelos processos de ensino (Sampaio, 2013). Sob essa perspectiva, o ensino atua como elemento orientador do desenvolvimento.

Dentro dessa abordagem, compreende-se que a criança, quando apoiada por outra pessoa mais experiente, consegue realizar mais do que conseguiria sozinha: “em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente do que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve” (Vigotski, 2000, p. 329 *apud* Sampaio, 2013, p. 64).

O autor, interpretando Vigotski, denomina este processo, no qual o estudante necessita da colaboração do professor para realizar uma determinada atividade, de zona de desenvolvimento imediato, proximal ou iminente. A partir dessa perspectiva, o ensino apresenta-se mais qualificado quando ocorre dentro dos limites da zona de desenvolvimento imediato. Vigotski (2003 *apud* Sampaio, 2013) argumenta que um ensino de qualidade é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, não se restringindo apenas ao estágio já alcançado pela criança.

Nesse sentido, considera-se que o jogo tem o poder de alavancar as aprendizagens, em uma viagem no campo imaginário, constituindo uma imersão cultural, promovendo de forma lúdica o desenvolvimento por meio das relações sociais. Pois, é um momento no qual a criança opera com conceitos em situações que, comumente, estão acima de sua própria compreensão; por exemplo, quando um pequeno brinca de “cavalo de pau”, comporta-se como se fosse um cavaleiro cavalgando sobre o dorso de um cavalo real. Nessa atividade lúdica, a criança, conduzida pela imaginação, reconstitui gestos e falas típicos de uma situação real, ou seja, neste processo, ela lida com a incompletude, não domina a essência dos conceitos e ações que caracterizam a realidade concreta que envolve esta complexa atividade humana.

Assim, consideramos a brincadeira de faz de conta como um rico conteúdo escolar, inserido no universo dos jogos, parte integrante do conteúdo da cultura corporal (Soares *et al.*, 1992). Daolio (1995) enfatiza a relevância desse tipo de investigação ao destacar sua importância para a área da Educação Física, uma vez que se ocupa dos discursos sobre o corpo e as representações sociais que sustentam as diferentes concepções relacionadas a ele. Nesse sentido, estudos que articulam Educação Física e infância ganham destaque, considerando que o corpo, nessa etapa

da vida, se expressa de diversas maneiras e sofre intensa influência do contexto sociocultural em que está inserido.

Contudo, ainda não é consensual na comunidade escolar e no campo da Educação Física, o entendimento de que as aulas devem ir para além da vivência imediata dos jogos e demais práticas corporais. Tal compreensão implica reconhecer a existência de um conjunto de conhecimentos a serem sistematizados, que envolve a análise de conceitos, o debate de valores e a superação da dicotomia entre teoria e prática (Darido, 2019).

Nesta direção, considerando que o jogo constitui um dos conteúdos da cultura corporal, destaca-se que, “quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões” (Soares *et al.*, 1992, p. 66). Assim, o jogo deve ser tratado como manifestação cultural e como conteúdo escolar, na medida em que possibilita a apropriação de conhecimentos que contribuem para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes.

Diante dos fatos supracitados é importante valer-se da legislação que rege a Educação Física Escolar, sendo relevante salientar que a Lei de Diretrizes e Base (Lei 9396/1996) reforça que a Educação Física é componente curricular obrigatória na Educação Básica. Assumindo papel relevante especialmente, na compreensão da centralidade das práticas corporais lúdicas alusivas ao processo de ensino-aprendizagem (Soares *et al.*, 1992). Além disso, o conteúdo brincadeiras e jogos apresenta-se como uma temática central no Currículo em Movimento, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2018). Esse conteúdo traz consigo questionamentos acerca de suas raízes epistemológicas e ontológicas. Desse modo, a presente pesquisa se justifica por uma inquietude sobre como este conteúdo foi apropriado nos documentos que norteiam o Programa Educação com Movimento.

1.1 Justificativa da Investigação

O conteúdo jogos e brincadeiras configura-se como uma das temáticas do Programa Educação Com Movimento nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para que esse conteúdo se articule às premissas centrais das teorias pedagógica e psicológica, fundamentadas na unidade teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético, é necessário que a educação escolar tenha como centralidade o

processo de humanização dos indivíduos. Essa humanização se concretiza por meio do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como resultado da apropriação de conceitos científicos, distintos dos conhecimentos oriundos do senso comum.

É sobre essa base conceitual que se estrutura o desenvolvimento do psiquismo e se efetiva a prática educativa no contexto escolar (Duarte, 2011 *apud* Costa; Miranda e Lavoura, 2016; Martins, 2011; Saviani, 2013; Duarte, 2012). A compreensão dessas premissas exige um aprofundamento teórico acerca dos fundamentos objetivos que norteiam a prática educativa (Costa; Miranda e Lavoura, 2016). Nesse sentido, ao investigar o jogo no contexto escolar, o presente estudo direciona sua análise à relevância da construção de conceitos no contexto escolar, destacando o papel específico da Educação Física na formação do pensamento teórico-crítico dos estudantes.

Contudo, a Educação Física enquanto componente do currículo escolar, deve estar alinhada aos objetivos formativos da educação. Desse modo, observa-se que, de forma predominante, ela ainda é concebida sob uma perspectiva hegemônica que a reduz a uma atividade essencialmente prática. Nessa concepção limitada, seu conteúdo é frequentemente restrito a jogos, atividades físicas e esportes, sem uma articulação efetiva com os princípios e finalidades da educação escolar, sendo compreendida apenas por sua dimensão prática vinculada ao movimento corporal (Costa; Miranda e Lavoura, 2016, p. 72).

Dessa forma, torna-se necessário promover reflexões acerca do ensino pautado na assimilação do conhecimento em sua forma mais elaborada, relacionando-o ao processo de desenvolvimento humano e à formação de conceitos. A partir disso, buscou-se estabelecer conexões entre esses elementos e a prática pedagógica na Educação Física, disciplina que, historicamente, tem sido associada a concepções que a vinculam diretamente à experiência sensorial dos indivíduos. Tal abordagem tende a reduzir seu ensino a formas elementares de pensamento, marcadas por um caráter eminentemente empírico, imediatista, pouco sistemático e limitado na superação das aparências fenomênicas (Costa; Miranda e Lavoura, 2016). Para tanto, não se pode considerar que aulas prontas ou “receitas de bolo” possam tornar a prática da Educação Física escolar mais críticas, é necessário que o professor desenvolva um pensamento crítico.

Reconhecendo a importância de uma abordagem crítica do conteúdo, o estudo propõe como Objetivo Geral: investigar em que medida a concepção de jogo do Programa Educação com Movimento se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente, da Concepção Crítico-Superadora da Educação Física. E como Objetivos específicos: Identificar nos documentos analisados se estes estão alinhados com a pedagogia Histórico-Crítica e com a abordagem crítico-superadora; compreender os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e identificar relações com a Concepção Crítico-Superadora; Conhecer a perspectiva teórica da Educação Física e os supostos metodológicos acerca do jogo do Currículo em Movimento; Investigar a concepção de jogo no Programa Educação com Movimento.

2. METODOLOGIA

De acordo com Duarte (2002 *apud* Farias, Pucinelli e Impolcetto, 2025), o exercício da investigação qualitativa se assemelha a uma longa viagem empreendida por um sujeito que revisita territórios já percorridos, mas sob um novo olhar, moldado pela experiência e subjetividade do pesquisador.

Enquanto campo de formação, intervenção e produção de conhecimento, a Educação Física apresenta especificidades que exigem contínuo investimento em investigação. No Brasil, sua inserção como componente curricular escolar remonta ao final do século XIX, e os desdobramentos relacionados à formação de professores, tanto na graduação quanto na pós-graduação ao longo do século XX, somados à própria dinamicidade dos objetos de intervenção da área no âmbito pedagógico, configurando-se em um cenário complexo para a pesquisa em Educação Física Escolar (EFE). A esse quadro articulam-se ainda os fatores políticos, econômicos e culturais, que, em meio a rupturas e permanências, influenciam diretamente os sujeitos e as práticas constitutivas do ambiente educacional (Santos; Abreu e Coelho, 2025). Nessa perspectiva nota-se que:

a pesquisa qualitativa oferece várias possibilidades para os diferentes problemas de pesquisa cujo enfoque seja a EFE tanto no que se refere às tematizações possíveis, quanto às escolhas metodológicas, inclusive a construção do corpus empírico de uma pesquisa (Santos; Abreu e Coelho, 2025, p.143).

Buscando elucidar os fenômenos presentes na Educação Física escolar a pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho exploratório-descritivo, pois não busca quantificar dados, mas interpretar sentidos, entretanto, parte da concepção segundo a qual não há dicotomia entre abordagens qualitativa e quantitativa na construção de dados da realidade. A abordagem qualitativa consiste em ir a campo analisar e processar todas as informações, os dados, que a pesquisa considerar relevante (Godoy, 1995).

Para a pesquisa qualitativa, o foco é nos aspectos ligados a realidades que não podem ser quantificados, enfatizando a compreensão e elucidação complexa das interações sociais pesquisadas (Gerhardt; Silveira, 2009). Já a abordagem quantitativa possibilitará a análise dos dados numéricos obtidos a partir do

processamento dos dados encontrados. Dessa forma a pesquisa quantitativa procura elucidar:

as causas das mudanças nos fatos sociais principalmente por meio de medidas objetivas e análise quantitativa. Seu objetivo básico é a predição, a testagem de hipóteses e a generalização. Nessa perspectiva, usa-se a forma de explanação chamada indutiva-estatística que é de natureza probabilística. O desejo é prever e encontrar regularidades que se articula o interesse na aplicação prática (Santos Filho, 2009, p. 42-43).

Além disso, a pesquisa considerar-se-á a fundamentação epistemológica caracterizada como um pilar fundamental na elaboração da pesquisa enquanto construção científica, da mesma forma que o posicionamento teórico do pesquisador. Para tanto, a epistemologia está conectada a investigação crítica das diversas ciências. Desse modo, para realizar uma pesquisa:

é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Geralmente isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (Ludke; André, 1986, p. 1).

Diante da necessidade de delimitar o tema e a fim de considerar de forma aprofundada todas as informações relevantes à pesquisa, torna-se essencial definir os objetivos do estudo, como fizemos, anteriormente, alinhando-os a uma problemática que será justificada no referencial teórico. Essa definição contribui para a organização e para a clareza quanto à finalidade da pesquisa.

2.1 Instrumentos de pesquisa

O instrumento foi selecionado minuciosamente, a fim de possibilitar os subsídios necessários para o bom andamento da pesquisa. O objeto de investigação delineado nesta pesquisa consiste em analisar e interpretar as formas na qual o conceito de “jogo” é tematizado no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e no Caderno do Programa Educação com Movimento. Para tanto, a estratégia metodológica adotada pautar-se-á na análise documental detalhada desses materiais, com especial atenção aos termos, expressões, contextos e significados que lhes são atribuídos, de modo a evidenciar as concepções subjacentes à utilização do termo “jogo”.

Nessa perspectiva, o processo de análise documental desenvolve-se de maneira articulada. Após a definição de um conjunto inicial de categorias, a etapa seguinte consiste no aperfeiçoamento do sistema por meio de um movimento divergente, que envolve três estratégias principais: aprofundamento, estabelecimento de conexões e ampliação. Com base no que já foi identificado, o pesquisador retoma o exame do material para ampliar sua compreensão, identificar novos enfoques e aprofundar a análise. Nesse percurso, pode investigar as relações entre os diferentes elementos, buscando conexões, associações e reorganizações, seja pela combinação, separação ou reestruturação das categorias. Por fim, procura-se ampliar o escopo das informações, reconhecendo elementos emergentes que demandam maior aprofundamento (Lüdke; André, 1986 *apud* Sá-Silva; Almeida e Guindani, 2009).

Na última etapa, realiza-se uma nova avaliação das categorias, considerando sua abrangência e delimitação. Observando a orientação de Lüdke e André:

Quando não há mais documentos para analisar, quando a exploração de novas fontes leva à redundância de informação ou a um acréscimo muito pequeno, em vista do esforço despendido, e quando há um sentido de integração na informação já obtida, é um bom sinal para concluir o estudo (Ludke; André, 1986, p. 44 *apud* Sá-Silva; Almeida e Guindani, 2009, p.13).

Assim, torna-se essencial recorrer a determinadas fontes documentais, examinando-as de maneira crítica. Para tanto, é indispensável considerar o contexto em que o documento foi elaborado, investigando a conjuntura política, econômica, social e cultural que possibilitou sua produção (Alves *et al.*, 2021).

Nesse contexto, os documentos que a pesquisa se propõe a examinar foram elaborados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em momentos distintos. O Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos, publicado em 2014, foi produzido durante a gestão de um governo progressista no Distrito Federal. O Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais, de 2018, também concebido sob uma administração progressista, no entanto, surgiu em um cenário mais adverso, marcado pelo golpe que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff e pela necessidade de adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já o Caderno do Programa Educação com Movimento, publicado em 2019, foi produzido em um contexto político ainda mais desfavorável, marcado pela ascensão

de um governo de orientação conservadora. Tal circunstância imprime condicionantes significativos à elaboração do documento, uma vez que as diretrizes curriculares tendem a refletir, de forma direta ou indireta, as concepções e prioridades político-ideológicas que sustentam a gestão vigente. Todos esses aspectos são significativos e serão considerados na análise minuciosa dos documentos.

Desse modo, é importante salientar que a análise documental, enquanto teoria e estratégia metodológica, possibilita ao pesquisador o acesso a uma ampla variedade de fontes, como legislações, atas, relatórios, ofícios, registros fotográficos, entre outras, além de acervos sonoros e visuais disponíveis tanto na esfera pública quanto na privada (Bauer; Gaskell, 2017).

Portanto, a análise documental, assim como outras abordagens metodológicas, tem como propósito gerar novos conhecimentos, além de oferecer diferentes formas de compreender e interpretar os fenômenos, considerando como esses têm sido construídos e explorados, tomando os documentos como núcleo central ou elemento essencial para a análise. Por outro lado, a simples utilização dos documentos como fontes informativas não pode ser caracterizada como análise documental (Santos; Abreu e Coelho, 2025).

Dessa forma, pode-se afirmar que na análise documental os dados podem derivar exclusivamente de documentos, a partir da extração e exame das informações neles registradas, com o objetivo de compreender determinado fenômeno e suas particularidades (Sá-Silva; Almeida e Guindani, 2009). Além disso, os documentos também podem compor um corpus misto, assumindo papel significativo na resposta ao problema de pesquisa, ainda que não sejam periféricos em relação ao foco central do estudo.

Nessa perspectiva, Alves *et al.* (2021) destacam que a metodologia de pesquisa envolve tanto o percurso teórico de reflexão quanto a prática efetiva. Para as autoras, a metodologia abrange, ao mesmo tempo, a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de aplicação do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador, expressa em sua experiência, habilidades pessoais e sensibilidade.

Para tanto, a pesquisa documental, conforme descreve Cellard (2008 *apud* Santos; Abreu e Coelho, 2025) desenvolve-se em duas fases. A primeira, denominada pré-análise, abrange cinco dimensões: o contexto, que envolve a compreensão do cenário sociocultural e histórico no qual o documento foi produzido; os autores, que

se refere à identificação dos responsáveis pela elaboração do material, sejam eles individuais ou coletivos; a autenticidade e a confiabilidade, que dizem respeito à verificação da integridade e da fidedignidade do registro; a natureza do texto, que consiste em interpretar sua organização e tipologia; e, por fim, os conceitos-chave e a lógica interna, que implicam analisar os significados e sentidos comunicados no documento, bem como o público a que se destina e a leitura privilegiada pelo autor.

É importante destacar que as cinco dimensões mencionadas anteriormente não se manifestam de forma isolada; ao contrário, estão interligadas e se complementam. Essa articulação é fundamental para o avanço e a consolidação da segunda etapa, que corresponde à análise documental propriamente dita, favorecendo a coerência nas percepções, interpretações, sentidos e significados construídos pelo pesquisador, o qual pode mobilizar o referencial teórico adequado às reflexões que se propõe a realizar (Cellard, 2008 *apud* Santos; Abreu e Coelho, 2025). Como exemplo, podem ser mencionados os currículos e/ou documentos de políticas curriculares, frequentemente utilizados como fontes de análise no campo educacional.

A análise documental, assim como outras modalidades de investigação qualitativa, apresenta tanto limitações quanto potencialidades em seu uso. Entre os aspectos relevantes, destaca-se o processo de coleta de dados: por se apoiar em registros previamente produzidos, esse procedimento minimiza a interferência direta do pesquisador sobre o material examinado. Tal característica pode ser considerada uma vantagem, pois assegura maior objetividade e preserva a autenticidade do documento. Por outro lado, também se constitui em um limite, uma vez que o pesquisador não dispõe de possibilidades de intervir na sua elaboração, estando restrito às informações disponibilizadas (Alves *et al.*, 2021).

Conforme destaca Cellard (2008) os documentos representam uma fonte privilegiada de dados por registrarem práticas, valores e contextos históricos de determinada época, mas devem ser interpretados criticamente, tendo em vista sua vinculação a interesses políticos e sociais. Do mesmo modo, Bardin (2016) ressalta que a análise de documentos exige um olhar atento à intencionalidade de quem os produziu, considerando que nenhum registro é neutro ou isento de significados ideológicos.

Conforme ressaltam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) a utilização de documentos em pesquisas assume grande relevância, uma vez que a diversidade e a

profundidade das informações neles contidas justificam sua adoção, permitindo ampliar a compreensão acerca do objeto investigado. Os autores enfatizam, ainda, que:

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, P. 13).

Em síntese, apesar das críticas e limitações reconhecidas, a análise documental apresenta-se como uma abordagem investigativa de grande potencial, sendo essencial para a produção de conhecimento científico. Na área da educação, sua aplicação revela-se particularmente valiosa, pois permite examinar registros, diretrizes e práticas pedagógicas de forma sistemática, contribuindo para a compreensão aprofundada do objeto de estudo e subsidiando reflexões teóricas e práticas fundamentadas em evidências (Alves *et al.*, 2021).

2.2 Procedimentos para análise dos dados

A análise de conteúdo dos documentos tem início a partir da definição da Unidade de Análise. Conforme apontam Lüdke e André (1986 *apud* Sá-Silva; Almeida e Guindani, 2009) essa unidade pode assumir duas formas: Unidade de Registro e Unidade de Contexto. No primeiro caso, o pesquisador seleciona trechos específicos do material para examinar, podendo identificar a frequência de ocorrência de palavras, temas, expressões, personagens ou itens determinados, em um procedimento que envolve a quantificação. Já no segundo caso, de acordo com os objetivos e as questões da investigação, pode ser mais relevante compreender o contexto em que determinada unidade aparece, e não apenas a sua repetição no texto. Dessa forma, a escolha do método de codificação dependerá da natureza do problema, do referencial teórico adotado e das questões centrais da pesquisa.

Para a realização da Análise Documental, é imprescindível que o pesquisador adote uma postura ativa no processo investigativo e na produção do conhecimento. Esse percurso exige o cumprimento de etapas fundamentais, tais como: selecionar o material, proceder à análise, organizar e categorizar os conteúdos, realizar leituras

sucessivas, sistematizar as informações, bem como desconstruí-las e reconstruí-las, entre outras ações necessárias (Alves *et al.*, 2021).

Quando um pesquisador recorre a documentos com o objetivo de extrair informações, realiza uma investigação cuidadosa, examinando o material e aplicando técnicas adequadas para seu manuseio e análise. Esse processo envolve seguir etapas e procedimentos sistematizados, organizar os dados para posterior categorização e análise, e, finalmente, elaborar sínteses. Dessa forma, as ações do pesquisador – cujo objeto de estudo são documentos – estão intrinsecamente permeadas por aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (Sá-Silva; Almeida e Guindani, 2009).

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (Gaio, Carvalho e Simões, 2008, p.148 *apud* Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 4).

2.3 Preceitos éticos

A presente pesquisa está dispensada de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, por não envolver seres humanos direta ou indiretamente. A investigação será conduzida com base na análise documental de fontes públicas e em dados oficiais oriundos da administração pública, com a finalidade de subsidiar a produção de informações sobre os processos de implantação e manutenção do Programa Educação com Movimento.

3. EDUCAÇÃO E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS: NÃO-CRÍTICAS E CRÍTICAS

O objetivo deste capítulo é realizar uma contextualização histórica das pedagogias que predominaram na educação brasileira, por meio da exposição das principais correntes pedagógicas, destacando aquelas que mais contribuíram (ou não) para o desenvolvimento da educação pública no país. Para melhor apropriação desse tema, será tomado como base a contextualização histórica desenhada por Saviani (2010), representada em quatro períodos predominantes.

O primeiro período constituiu entre (1549 -1759), marcado pelo domínio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (Saviani, 2010) a influência religiosa foi marcada pela companhia de Jesus, sendo a congregação de maior destaque. Os Jesuítas exerceram grande influência na formação de crianças e famílias de colonos, convertendo-os em mecanismo de formação da elite, (Saviani, 2010).

Já o segundo período (1759 - 1932), houve coexistência entre as linhas religiosa e leiga da pedagogia tradicional, (Saviani, 2010) com a expulsão dos Jesuítas, substituiu-se o poder sobre a educação, da igreja para o Estado, o “alvará Régis de 28 de julho de 1759”, escrito pelo Marquês de Pombal, dava início às aulas régias ou avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, para substituir as disciplinas antes ofertadas pelos Jesuítas, expulsos de todas as colônias, (Seco; Amaral, 2006 *apud* Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 6).

O terceiro período consiste entre os anos (1932 - 1969), é marcado pelo movimento escolanovista, que se contrapunha à pedagogia tradicional, criticando a centralidade do ensino no professor e o conteudismo.

A nova concepção vem fundar-se no “caráter biológico” que permite a cada indivíduo se educar, conforme é seu direito, “até onde o permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” [...]. Sim a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para cooperação e solidariedade entre os homens (Saviani, 2010, p. 244).

O quarto período, marca o início de um novo movimento pedagógico, “configurado na concepção pedagógica produtivista”, entre 1969 e 2001. Para Saviani (2010, p. 365),

O aprofundamento das relações capitalistas decorrentes da opção pelo modelo associado-dependente trouxe consigo um entendimento de que a educação jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações. Nesse sentido emerge a concepção produtivista, cujo pano de fundo foi a teoria do capital humano, que adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do máximo resultado com o mínimo de dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos.

Castanho e Castanho (2008), enfatizam que durante a ditadura empresarial-militar (1964-1984), predominou o modelo didático perpetuado pela pedagogia tecnicista. Mais uma contribuição para o quarto período, pois, o período da ditadura militar perpassa do terceiro para parte do quarto período. Dessa forma, na década de 1960:

a escola nova começa a apresentar sinais de crise, delineando-se uma outra tendência que eu chamo de pedagogia tecnicista. Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 - depois da Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer n. 252/69, que reformulou o curso de pedagogia (Saviani, 2021, p. 77).

Nasce nesse período também as primeiras publicações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, discutida mais a frente com profundidade.

3.1 PEDAGOGIAS QUE PREDOMINARAM NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Saviani (1999) aborda as teorias da educação, suas relações com o cotidiano escolar e como cada uma delas preconiza a formação do sujeito, dessa forma, faz um paralelo com a questão da marginalidade entre as teorias apresentadas. A fim de proporcionar o efetivo entendimento, as teorias são apresentadas em dois grupos, de um lado, as teorias que entendem a educação como um mecanismo de nivelamento social, que objetivam a erradicação da marginalidade, do outro, as teorias que reforçam uma educação discriminatória, enfatizando a educação como fator de marginalidade. O autor entende que para:

o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno accidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida (Saviani, 1999, p. 4).

O primeiro grupo formado pelas "teorias não-críticas" (Pedagogia tradicional, Pedagogia nova e Pedagogia tecnicista), entende a marginalização como algo accidental, que a educação é capaz de corrigir as desigualdades e promover a integração social. Assim, a principal função da educação é romper com a marginalização, ao conseguir estes resultados, deverá manter um padrão satisfatório para que não venha a sociedade marginalizar novamente (Saviani, 1999).

O segundo grupo, constituído pelas teorias "crítico-reprodutivistas" (Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, Teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e Teoria da escola dualista), identifica que a marginalidade é característica de uma sociedade, predominando o uso da força daqueles que dominam, para tanto, a função da educação nessas teorias é reforçar o domínio de determinadas classes, marginalizando outras (Saviani, 1999). Para o segundo grupo:

a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Isto porque o grupo ou classe que detém maior força se converte em dominante se apropriando dos resultados da produção social tendendo, em consequência, a relegar os demais à condição de marginalizados (Saviani, 1999, p. 4-5).

Nessas circunstâncias, a educação está relacionada diretamente à camada social causadora da marginalidade, cumpre um papel em favor da dominação, materializando a marginalização. Nesse sentido, a educação, não atinge seu objetivo de romper com a marginalidade, ao contrário, reforça a marginalização, utilizando como receita a produção da marginalidade cultural, disseminada dentro da escola (Saviani, 1999).

3.2 TEORIAS NÃO-CRÍTICAS

A pedagogia tradicional: para a pedagogia tradicional a escola tem o papel de superar a ignorância. Nesse sentido a ignorância é a causa da marginalidade, sendo também a falta de esclarecimento, fator de marginalização para a nova sociedade. A função primordial da escola é superar a ignorância, utilizada como instrumento para solucionar o problema da marginalidade. A escola assume, nessa teoria, o papel de

disseminar a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados e organizados coerentemente. Nessa perspectiva a escola se organiza basicamente centrada no professor, esse deve transmitir de forma lógica o acervo cultural aos alunos (Saviani, 1999).

A teoria tradicional preconiza uma organização escolar com foco no professor que deve tomar a iniciativa da aprendizagem, dessa forma, o professor precisa ser razoavelmente bem-preparado, ou seja, dominar o conteúdo a ser transmitido aos alunos, que de forma passiva e atenta, observava a exposição do conteúdo, e posteriormente realizava os exercícios disciplinarmente, (Saviani, 1999).

Contudo, a escola tradicional não conseguiu o resultado esperado, nem todos os alunos conseguiram êxito e os que conseguiram também não foram todos que tiveram a devida promoção social, confirmando o seu fracasso (Saviani, 1999), com isso, abriram-se as portas para o surgimento da pedagogia nova.

A Pedagogia nova: com o fracasso da pedagogia tradicional, as críticas elaboradas a partir do final do século passado começam a gestar uma nova teoria da educação. Tal teoria traz como principal justificativa a equalização social, alimentando a esperança de superar a marginalidade por meio da escola. A partir da falta de resultados positivos da escola tradicional, justifica-se a ideia de um amplo movimento reformista, mais conhecido pela expressão "escolanovismo" (Saviani, 1999).

O insucesso da escola tradicional que apresentava como objetivo, rompimento da marginalização, o que não ocorreu, surgindo então o movimento "escola novíssimo". Esse movimento deixa de considerar o ignorante um marginalizado passando a considerá-lo um rejeitado (Saviani, 1999).

Com esse entendimento, a nova pedagogia passa a considerar que os indivíduos são essencialmente diferentes, apresentam necessidades distintas. Assim, entende-se que a marginalização nada tem a ver com as diferenças, e sim, com a rejeição social. Portanto, a educação deveria assumir o papel da superação das desigualdades sociais e promover os indivíduos ao ponto de romper com a marginalização (Saviani, 1999).

A partir desses pressupostos, a aprendizagem é ofertada em um ambiente propício para as relações sociais e na interação entre professor e aluno, e para a efetiva implantação da escola nova o formato da educação tradicional deveria ser repaginado, os alunos deveriam ser atendidos em pequenos grupos, para preservar a

relação interpessoal, considerada pelo autor como a essência da atividade educativa, privilegiando um ambiente significativo, com a oferta de recursos pedagógicos de qualidade, como biblioteca, laboratórios entre outros. Portanto, as escolas passam a ofertar espaços mais alegres, coloridos e espontâneos para as manifestações sociais (Saviani, 1999). A concepção escolanovista:

propunha uma concepção experimentalista, pautada especialmente em John Dewey, “que vinha com uma variante, também cientificista, só que substituindo o ‘contato direto com a coisa’ deste pela atividade interessada do aluno” (Castanho; Castanho, 2008, p.11).

Contudo, o planejamento organizacional da escola nova ficou apenas em experimentos e núcleos raros, pois, a organização pensada inicialmente era algo caro, que, por sua vez, dependeria de um grande aporte orçamentário para reduzir números de alunos por turma, e deixar as escolas repaginadas para atenderem as propostas da nova pedagogia (Saviani, 1999).

Assim, a escola nova acabou gerando um movimento contrário ao seu propósito, com o afrouxamento da disciplina e a deficiente transmissão do conhecimento, causou uma queda no nível da educação para as classes populares, por outro lado, a escola nova elevou a qualidade da educação ofertada às elites. Para tanto, “dava força à ideia segundo a qual é melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos” (Saviani, 1999, p. 12).

Passado meio século, o movimento “escolanovismo” não conseguiu atingir seus objetivos e entra em declínio, a aguardada reforma escolar apresentava-se fracassada. Com a pedagogia tradicional já condenada ao fracasso e portadora de todas as mazelas educacionais, vem o domínio da pedagogia nova enquanto concepção teórica, difundida como uma pedagogia perfeita, no entanto, as expectativas depositadas na pedagogia nova não resultaram em êxito ao ponto de romper com a marginalidade (Saviani, 1999). Deste modo, seria necessária tentar novas pedagogias, surgindo:

"Escola Nova Popular", cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental (Saviani, 1999, p. 12).

Com a falência da escola nova, surge a pedagogia tecnicista, voltada para a formação de mão de obra eficiente, preparando o trabalhador para desenvolver o trabalho na indústria (Saviani, 1999).

Pedagogia tecnicista: nessa perspectiva, a formação dialoga com a organização racional dos meios, professor e aluno não tem um papel primordial. Enquanto na pedagogia tradicional o professor era o sujeito do processo, na pedagogia nova quem definia os meios eram os professores e alunos, juntos. Já na tecnicista quem define é o processo. Dessa forma, professor e aluno, os sujeitos do processo educacional, não tem autonomia para defini-lo (Saviani, 1999).

Professor e aluno passam a ocupar uma posição secundária, desprezados do processo educacional, passam a mera condição de executores, cabendo aos especialistas a concepção, planejamento, coordenação e controle, considerados os especialistas habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A eficiência é o centro da organização escolar, suprimindo e ajustando as falhas do professor e potencializando sua intervenção (Saviani, 1999).

Não satisfeita com a organização da escola nova, a teoria tecnicista com o objetivo de reorganizar o sistema educativo, causou uma burocratização para o desenvolvimento da atividade pedagógica. O profissional passou a desenvolver atividades específicas e minuciosas, sendo que o controle era feito por meio do preenchimento de formulários. Toda essa burocratização causou um sufocamento no sistema educacional, contribuindo negativamente para a atividade pedagógica (Saviani, 1999). E, ainda, segundo o autor:

a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações, (Saviani, 1999, p. 16).

Dessa forma, o indivíduo é formado para produzir, marginalizado, passa a ser o improdutivo e não mais o rejeitado como na escola nova. Portanto, a partir do olhar pedagógico, a pedagogia tradicional foca no aprender, a pedagogia nova no aprender a aprender, já a pedagogia tecnicista o importante é o aprender a fazer (Saviani, 1999).

Logo, com a pedagogia tecnicista os conteúdos distanciaram da realidade social, tornando-os irrelevantes devido a evasão escolar e a repetência, o fracasso

continua com a pedagogia tecnicista, inviabilizando o trabalho pedagógico (Saviani, 1999).

3.3 TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

A partir do fracasso das terias não-críticas, e continuando o processo reformista, surgem as teorias críticas com uma nova roupagem para abordar os velhos problemas educacionais, que são classificados por Saviani como teorias crítico-reprodutivistas. Saviani (1999, p. 17) entende que a partir da análise das teorias, conclui que a educação é a reprodução da sociedade, por meio das teorias críticas-reprodutivista. Ressalta ainda que as reformas educacionais não conseguiram êxito e acrescenta que as escolas exercem a função de "reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista".

Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica: Por que a violência simbólica? Os autores entendem que todas as sociedades se organizam com certa relação de poder entre as classes e grupos. Mostrando o poder de determinadas classes sobre outras, poder dissimulado, simbólico, quase não é visto pela sociedade, mas existe e está presente nas relações, o domínio material exercido pelos grupos dominantes sobre os dominados apresenta-se como a violência simbólica ou (dominação cultural) (Saviani, 1999).

A Teoria é clara ao mostrar que a educação exerce a função de manter a estabilidade social, por meio da "reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social". No entendimento da Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica os marginalizados são os dominados, por questões de força econômica e social. Com a educação contribuindo com esse processo e não promovendo a ascensão social ou a superação da marginalidade, "a escola tem a função de perpetuar os interesses da burguesia" (Saviani, 1999, p. 22).

Teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado (AIE): Althusser-citado por Saviani lista os aparelhos ideológicos do Estado, entre os vários, destaca: Aparelho Ideológico do Estado (AIE) cultural que inclui as letras, Belas Artes, desporto, entre outros. A diferença entre aparelho repressivo de estado (ARE) e os aparelhos ideológicos de estado (AIE), é, o aparelho repressivo de estado exerce seu poder prioritariamente por meio da violência e secundariamente pela ideologia e o AIE o inverso dessa ação (Saviani, 1999).

Para tanto, Saviani (1999) enfatiza que a marginalização está diretamente ligada as relações de produção capitalista com base na desapropriação dos trabalhadores pelo capitalismo. Logo, marginalizado é a classe trabalhadora. O AIE escolar, passa a atuar em serviço da burguesia, perpetuando seus interesses, fugindo do seu objetivo, qual seja, instrumento de equalização social. Dessa forma, Althusser não nega a luta de classe, acrescenta que AIE pode ser sim o local de luta de classes e por vezes com emprego de força e violência entre classes:

Entretanto, quando descreve o funcionamento do AIE escolar, a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa. Eu diria, então, que a luta de classes resulta nesse caso heroico, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito (Saviani, 1999, p. 26).

Teoria da escola dualista: O autor nomeia essa teoria de dualista pelo fato de reconhecer a divisão existente na escola, apresenta aparente união, porém, divide a sociedade capitalista em duas classes: burguesia e proletariado. Nessa perspectiva, a escola como aparelho ideológico exerce duas funções: formar trabalhador e reforçar a inculcação da ideologia burguesa (Saviani, 1999).

A escola enquanto aparelho ideológico do estado contribui para fortalecer a ideologia burguesa, dentro da escola, mascarando a ideologia proletária. Assim, a função principal da escola seria desconstruir o avanço da ideologia proletária e a luta revolucionária. Desse modo, a escola se mantém distante do papel de igualar a sociedade, reforçando a marginalização dos trabalhadores, de duas formas, potencializando a cultura burguesa e por outro lado deslegitimando o movimento proletário (Saviani, 1999).

Embora esta teoria admita a existência da ideologia do proletariado, entende que essa ideologia tem origem fora da escola, ou seja, nas massas operárias e em suas organizações. A escola nesse contexto dissemina à cultura burguesa, caracterizada como o próprio aparelho ideológico burguês, defendendo seus interesses. A função básica da escola neste contexto é a defesa da ideologia burguesa e a formação da força de trabalho, entendida como aparelho ideológico (Saviani, 1999).

Mediante o exposto, a escola se distancia da sua função de instrumento de equalização social e, pelo contrário, marginaliza de duas formas:

converte os trabalhadores em marginais, não apenas por referência à cultura burguesa, mas também, em relação ao próprio movimento proletário, buscando arrancar do seio desse movimento (colocar à margem dele) todos aqueles que ingressam no sistema de ensino (Saviani, 1999, p. 30-31).

Há uma falsa aparência que a escola primária não recebe influência desse modo perverso de difusão e perpetuação da ideologia burguesa, entretanto, não há divisão em duas redes, primária e secundária, a escola é um conjunto, deste modo, o autor afirma que a escola primária é a base de materialização do aparelho escolar capitalista (Saviani, 1999).

3.4 OS PRIMEIROS ACHADOS DA TEORIA CRÍTICA CONTRA-HEGEMÔNICA

Partindo do pressuposto que as teorias não-críticas e crítico-reprodutivistas não conseguiram êxito, pois, traziam em sua essência o viés burguês, protagonizando a cultura dos dominantes em detrimento da cultura do proletariado, seria necessária uma pedagogia que atendesse aos interesses da classe trabalhadora e que pudesse vir a promover a emancipação dos filhos da classe trabalhadora.

Saviani (1999) ressalta que as teorias Críticas-reprodutivistas não apresentam uma proposta metodológica por entender que já faz o seu papel de reproduzir o interesse do capitalismo e consequentemente da burguesia, mascarando as lutas de classe e a cultura proletária. Com efeito, o papel de uma teoria crítica é lutar para promover uma educação de qualidade para os trabalhadores, evitando que o saber seja apropriado apenas pela classe dominante.

Para compreender os primeiros passos desta teoria é importante observarmos as questões históricas implícitas no desenvolvimento inicial da Pedagogia Histórico-Crítica, para tanto, recorremos a Galvão; Lavoura e Martins (2019, p. 13) que entendem que as diferenças na abordagem da história não são relevantes e, portanto, não causam prejuízos ao período histórico analisado, e ressaltam que a periodização apresentada por Saviani (2010) se mostra mais pertinente, pois:

além de corresponder aos fatos investigados, tem a vantagem de guardar uma certa correspondência com o critério derivado da classificação das grandes concepções de filosofia da educação que subsumem as principais tendências pedagógicas. Assim, o primeiro período corresponde ao predomínio da concepção tradicional religiosa; o segundo corresponde ao predomínio da visão tradicional leiga; o terceiro período está referido a concepção Moderna; e no quarto período emerge a visão crítica que se

expressa fundamentalmente nas concepções didática da história (histórico-crítica) e crítico-reprodutivista em contraposição a concepção produtivista cuja expressão mais característica pode ser encontrada na teoria do capital humano. Com efeito, domina todo esse período a ideia de que a educação é um fator de desenvolvimento tanto pessoal quanto social suscetível de agregar valor, concorrendo, portanto, para o incremento da produtividade (Saviani, 2010, p.20).

O quarto período também é marcado pelo surgimento das primeiras formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia contra hegemônica, sobretudo atendendo aos interesses da classe trabalhadora, com viés socialista e fundamentada no materialismo histórico-dialético (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Conforme explicitado por Saviani (2011, p. 219-220) que:

situa a origem da pedagogia histórico-crítica no fim da década de 1970. Mais especificamente, o autor toma como Marco de sua elaboração a tese de Carlos Roberto Jamil Cury, defendida em 1979, pois foi nesse trabalho que “se fez um primeiro esforço de sistematizar pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação.

Em 1983, Saviani lança o “livro escola e democracia”, o livro destaca as principais teorias da educação, tece críticas às pedagogias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas, como apresentamos, anteriormente; por fim, esboça uma teoria contra hegemônica, crítica que engendra em seus pressupostos teórico-metodológicos, explicitamente, uma posição de classe, a defesa dos direitos da classe trabalhadora (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 31).

As primeiras apresentações da Pedagogia Histórico-Crítica são do início da década de 1980, entretanto, somente oito anos depois do livro “Escola e democracia” que Saviani publicou a sua segunda obra especificamente tratando com mais profundidade da Pedagogia Histórico-Crítica, o clássico “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (Saviani, 2021).

Em 1992, Newton Duarte lança o livro “A individualidade para si”, resultado de sua tese de doutorado. A obra destaca o processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica, acrescentando que a teoria deve apresentar intenções concretas com a devida coerência necessária para desenvolver a especificidade da prática pedagógica pautada nos pressupostos da superação da sociedade capitalista (Duarte, 2013). Dessa forma, o autor destaca os desafios que implica uma teoria pedagógica com a finalidade do desenvolvimento de práticas educativas que o socialismo requer:

Um trabalho teórico de grande amplitude e profundidade o que significa que deve ser uma empreitada assumida coletivamente. Como tem salientado inúmeras vezes Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-Crítica deve resultar de um esforço coletivo em várias direções e em diferentes campos. A forma pela qual esse livro busca contribuir para esse esforço coletivo consiste na delimitação e na análise de categorias da concepção marxista do ser humano que possam se constituir em categorias básicas de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo (Duarte, 2013, p.6).

Galvão; Lavoura e Martins (2019) enfatizam que a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta atual especialmente a partir de 2009, com a comemoração dos 30 anos da teoria, diversos livros e artigos foram publicados embasando a pedagogia e sustentando a importância de uma teoria contra-hegemônica na atualidade.

Especialmente, a partir do golpe de 2016, com o impedimento da presidente Dilma Rousseff, instalou-se uma escalada de retrocessos dos direitos sociais, incluindo a educação: projetos de privatização da educação, reforma do ensino médio, implantação da BNCC, com base em instituições privadas e no terceiro setor, somando a todas as tentativas de cercear a liberdade de cátedra e inúmeros outros ataques (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Portanto, é urgente a busca por mudanças nas relações sociais de produção, apenas a partir dessas mudanças podemos enfrentar os problemas educacionais presentes na sociedade capitalista. Assim é necessário ter clareza que:

Continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais ganha foros de nítida manifestação ideológica. Ao contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. E é essa, sem dúvida, a marca distinta da Pedagogia Histórico-Crítica.[...] Mais do que isso, o momento atual é oportuno para se retomarem os esforços de desenvolvimento e aprofundamento desta teoria pedagógica. Reitero, assim, aos professores o apelo para que busquem testar em sua prática as potencialidades da teoria, ao mesmo tempo que renova o meu empenho em prosseguir em minhas pesquisas, visando a trazer novos elementos que ampliem e reforcem a consistência da proposta educativa traduzida na Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021, p. XXVI).

A partir das grandes contribuições de Saviani para o aporte científico da educação, destacamos ainda que a Pedagogia Histórico-Crítica, respalda a organização do trabalho pedagógico em diversas redes de ensino de Estados e Municípios, marcando presença também no currículo em movimento do Distrito Federal que é norteador por esta pedagogia (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

E ainda para não deixar arestas para críticas (Galvão; Lavoura e Martins, 2019) ressaltam que a Pedagogia Histórico-Crítica não é uma simples transposição linear do marxismo para a escola, existe uma diversidade de mediações que perpassam essa relação. Valendo do entendimento de Vigotski (2001 *apud* Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 2),

referindo-se à formação da personalidade humana afirma que não podemos dominar a verdade sobre a personalidade e a própria personalidade enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e a própria sociedade! Em paráfrase a esse autor, diríamos que a Pedagogia Histórico-Crítica não secundariza que para dominarmos e efetivarmos uma atividade educativa escolar a serviço do pleno desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade há que se formar indivíduos capazes de dominar a própria sociedade.

Portanto, é necessário assumir uma postura revolucionária na luta por uma educação pública de qualidade para as classes populares. Provocar um engajamento em desfavor da marginalidade, no sentido de garantir ensino da melhor qualidade na conjuntura histórica vigente. Logo, “o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes”, (Saviani, 1999, p. 34).

3.5 A NATUREZA DA EDUCAÇÃO

A compreensão da natureza da educação está relacionada à compreensão da natureza humana, pois, a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Diferentes dos outros animais que se adaptam à realidade natural, os homens precisam construir sua própria existência continuamente. Portanto, há a necessidade de adaptar a natureza a si, ou seja, transformá-la. A transformação da natureza se dá por meio do trabalho, dessa forma o que caracteriza o homem frente há outros animais é o trabalho, assinalado como uma ação intencional (Saviani, 2021).

O homem necessariamente precisa produzir, a produção dar-se-á por meio do trabalho, que pode ser dividido em duas categorias: trabalho material, que começa a partir do planejamento da ação e, a segunda categoria, é o trabalho não material, caracterizado pela produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Para concretizar a produção não material, necessariamente, é preciso fundamentar-se no mundo real:

Assim como a produção material exige o pensamento, a linguagem e os conhecimentos que são, conforme Duarte (1993), Objetivações não materiais, a produção não material não existe sem as determinações materiais, a começar na própria materialidade do corpo humano e dos recursos materiais empregados, por exemplo, numa aula (Duarte *et al.*, 2012, p. 99).

Trata-se, pois, da produção do saber sobre a natureza e a cultura. Na produção não material existem duas modalidades: uma, quando o produto se separa do produtor, exemplo: livros e objetos artísticos; a outra, quando o produto não se separa do produtor, neste caso não há intervalo entre a produção e o consumo, exemplo dessa modalidade é a educação. Portanto, o ato de ministrar aulas é ao mesmo tempo produzido pelo professor e consumido pelo aluno (Saviani, 2021).

Dessa forma, a natureza humana não é dada ao homem, é reproduzida por ele sobre a base da natureza biofísica. Portanto, o trabalho educativo é direto e intencional, assim, o objetivo da educação é identificar os elementos culturais indispensáveis para que nos tornemos humanos, é o aproveitamento da produção histórica, daquilo que a humanidade já produziu (Saviani, 2021).

Para tanto, o objetivo da educação é identificar os elementos culturais, valendo-se da produção histórica, a partir, da seleção de conteúdo clássicos que promovam a emancipação do indivíduo, há que se considerar com rigorosidade os elementos do currículo. Nesse sentido, Saviani (2021) acrescenta o adjetivo “nucleares” à descrição de currículo, justificada pela necessidade de distinguir no currículo o essencial do extracurricular. O autor identifica o currículo como: conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola. Ressalta ainda que o secundário não pode estar à frente do essencial, das atividades que constituem a razão de ser da escola. Deste modo, as atividades extracurriculares devem servir ao currículo e nunca ocupar o seu espaço, não podendo incorrer no erro de tratar o secundário como principal ou essencial.

Em um passeio sobre o significado da palavra clássico o autor enfatiza que o clássico da escola é a transmissão e a assimilação do conteúdo, ou seja, do saber sistematizado. Este é o espaço para encontrar e elaborar os métodos e o conjunto que organizam as atividades típicas da escola, caracterizadas como currículo. Assim, o verdadeiro sentido do currículo é manter a escola funcionando, desenvolvendo suas funções próprias (Saviani, 2021).

Portanto, para garantir a existência da escola, não basta a existência do saber sistematizado, é razoável a garantia de condições adequadas para a transmissão e assimilação do saber. Este deve ser dosado e sequenciador para que o aluno passe do não domínio para o domínio, essa transmissão-assimilação deve acontecer dentro do tempo determinado, chamado de “saber escolar” (Saviani, 2021).

É preciso ter clareza que os fins a serem atingidos é que determinam os métodos e processos de ensino-aprendizagem, localizando aqui o equívoco da Escola Nova, no que tange ao problema da atividade e criatividade. Saviani (2021) enfatiza que a crítica realizada pela Escola Nova ao ensino tradicional é justa, pois, o ensino perdeu de vista os fins a atingir, transformando o conteúdo em mecânico e vazio de sentido. Com esse entendimento a “Escola Nova passa a classificar toda a transmissão de conteúdo como mecânico e todo mecanismo como anticriativo, assim como todo automatismo como negação da liberdade” (Saviani, 2021, p. 17). Porém, é necessário entender que uma das condições de liberdade é exatamente o automatismo e que a liberdade também depende de determinados automatismos. No processo de aprendizagem, atos simples de serem executados, exigem moderada concentração e esforço do aprendiz, até que sejam fixados e passam a ser executados automaticamente (Saviani, 2021, p. 17).

Exatamente quando os atos são automatizados que há a condição de exercer com liberdade a criatividade. Assim é possível afirmar que um aprendiz só será livre quando automatizar o objeto de aprendizagem. Todo esse processo denota que só aprende quando adquire o “*habitus*”, ou seja, quando o objeto de aprendizagem se transforma em uma segunda natureza (Saviani, 2021).

Adquirir um “*habitus*” significa passar para um nível irreversível, para aquisição do “*habitus*” é necessário um processo que demanda persistência, sendo necessário repetir muitas vezes o ato para ser fixado, não sendo por acaso a duração das etapas de ensino na educação básica (Saviani, 2021).

O autor ainda ressalta que abandonar o processo de aprendizagem antes de adquirir o “*habitus*” pode levar a reversão, inversamente, após adquirir o hábito, mesmo interrompendo a atividade por um longo período não haverá uma reversão (Saviani, 2021).

3.6 APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A REALIDADE

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (Marx, 1997, p. 17).

A compreensão do método de Marx é fundamental para o entendimento do Método Histórico-Crítico, uma vez que ambos se fundamentam nos pressupostos teóricos do materialismo histórico e da dialética. Compreender os fenômenos próprios da ordem burguesa possibilita ao sujeito dispor de instrumentos teóricos para a construção de um conhecimento crítico, capaz de superar a alienação e, conseqüentemente, de contribuir para a transformação da classe trabalhadora em direção a um patamar mais consciente e emancipado.

Nessa perspectiva, o método de Marx não surgiu de operações inesperadas, de percepções geniais ou mesmo de breves motivações iluminadas. Ele é fruto de um processo longo e rigoroso de construção teórico-científica, desenvolvido por meio de sucessivas aproximações ao seu objeto de estudo, qual seja, compreender o funcionamento da sociedade burguesa (Netto, 2011).

A questão do método para a teoria social de Marx, se apresenta como um ponto central e complexo, envolvendo não só as dimensões teóricas e filosóficas, mas também ideológicas e políticas. Isso ocorre porque a obra de Marx está diretamente vinculada a um projeto revolucionário, o que fez com que sua concepção teórico-metodológica fosse constantemente alvo de análises e críticas influenciadas por posições políticas e ideológicas. Ao longo do século XX, enquanto adeptos de outras correntes, como a durkheimiana ou weberiana, não sofreram perseguições, inúmeros marxistas foram reprimidos, presos, exilados ou até assassinados em razão de suas ideias e de seu engajamento político (Netto, 2011). Com efeito, é imprescindível considerar a referência:

político ideológica, porque uma parcela considerável das polêmicas em torno do pensamento de Marx parte menos de motivações científicas e mais de recusas ideológicas – afinal, Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista (Netto, 2011, p.2).

Nesse contexto, o estudo da concepção teórico-metodológica de Marx é repleto de desafios, tanto pela complexidade de sua obra quanto pelos equívocos nas interpretações que recebeu. Curiosamente, essas distorções foram causadas tanto por seus seguidores quanto por seus críticos, que, por motivos distintos, acabaram contribuindo para a desfiguração do pensamento marxiano (Netto, 2011).

No campo marxista, muitas distorções do pensamento de Marx surgiram sob influência do positivismo, presente nas formulações de teóricos da Segunda Internacional, como Plekhanov e Kautsky. Essas influências se agravaram na Terceira Internacional, dando origem à ideologia stalinista. Como resultado, a obra marxiana foi reduzida a um sistema rígido, baseado em supostos “princípios fundamentais” do materialismo dialético e histórico, apresentados como um método aplicável a qualquer realidade. Essa visão simplista transformou o método de Marx em uma fórmula pronta, dispensando a investigação crítica e complexa exigida pelo autor. Essa abordagem foi criticada por Sartre, nos anos 1960, e já havia sido contestada por Engels, ainda em 1890, que advertia contra esse tipo de simplificação (Netto, 2011).

Para Lukács (1974, p. 41 *apud* Netto, 2011, p. 4) um importante estudioso da teoria social de Marx, “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”. Nesse sentido, é a partir do estímulo:

provocado pelas formulações do jovem Engels acerca da economia política que Marx vai direcionar as suas pesquisas para a análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal e se estabeleceu na Europa Ocidental na transição do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa. De fato, pode-se circunscrever como o problema central da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista (Netto, 2011, p. 5).

Com efeito, “a estruturação da teoria marxiana socorreu-se especialmente de três linhas de força do pensamento moderno: a filosofia alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês” (Lenin, 1977, p. 4-27 e 35-39 *apud* Netto, 2011, p. 6).

Com base nesses pilares, Marx dedicou-se a examinar a sociedade burguesa com o propósito de compreender sua estrutura e funcionamento. Essa investigação, iniciada na segunda metade da década de 1840, constituiu um extenso processo de construção teórica, durante o qual Marx foi gradualmente definindo o método mais adequado para alcançar um conhecimento autêntico da realidade social (Mandel,

1968 *apud* Netto, 2011, p. 6). Em outras palavras, somente após cerca de quinze anos de estudo é que Marx conseguiu formular de modo aprofundado os fundamentos essenciais de seu método (Netto, 2011).

Dessa forma, Marx passa a entender que criticar o conhecimento já existente significa submetê-lo a uma análise racional, tornando explícitos e conscientes seus fundamentos, condicionamentos e limites, ao mesmo tempo em que se verifica a validade de seus conteúdos com base nos processos históricos concretos (Netto, 2011).

Para Marx, a teoria representa a reprodução ideal, no pensamento do pesquisador, do movimento real do objeto estudado. Por meio dela, o sujeito reconstrói mentalmente a estrutura e a dinâmica do objeto investigado. Assim, o conhecimento teórico será tanto mais preciso e verdadeiro quanto maior for a fidelidade do sujeito à realidade do objeto (Netto, 2011). “Para Marx, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado” (Marx, 1968, p. 16 *apud* Netto, 2011, p. 8).

Desse modo, a teoria consiste na transposição do movimento real do objeto para o pensamento do pesquisador, é a realidade reproduzida e interpretada no plano ideal. Marx, ao investigar a sociedade burguesa, entende que ela possui existência objetiva e independente do pesquisador. O papel deste é ir além das aparências imediatas e empíricas, que, embora sejam o ponto de partida do conhecimento, representam um nível real e significativo da realidade, buscando apreender a essência do objeto, isto é, sua estrutura e dinâmica. Em síntese, o método de pesquisa que conduz ao conhecimento teórico parte da aparência para alcançar a essência do objeto (Netto, 2011). Nesse sentido, para Marx o ponto de partida deve ser o:

concreto (a realidade empírica, o real) - a aparência fenomênica do real, sua *materialidade imediata*. Porém, essa expressão fenomênica do real (a aparência) não corresponde à verdade (a essência). Para conhecer a essência faz-se necessária a superação dessa expressão fenomênica do real, faz-se necessário, inicialmente, negá-la (e negar não representa o cancelamento dela). Assim, a descrição, a sistematização e a organização da expressão fenomênica (empíria) não constituem o conhecimento do real, mas são momentos importantes do processo investigativo, pois essa expressão fenomênica é um marco, um indicativo de processos que estão por “trás dela” (Hungaro, 2014, p. 70).

Na visão de Marx, assim como para os demais pensadores dialéticos, a diferenciação entre aparência e essência possui importância fundamental; com efeito,

“toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 1985, III, 2, p. 271 *apud* Netto, 2011, p. 8); além disso: “As verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas” (Marx, 1982, p. 158 *apud* Netto, 2011, p. 8).

Para que o pesquisador possa reproduzir, no plano ideal, a essência do objeto investigado, é necessário que ele apreenda essa essência, ou seja, sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e da realização de uma síntese. Assim, mediante a pesquisa orientada pelo método, o pesquisador reconstrói no pensamento o movimento real do objeto (Netto, 2011). Portanto, investigação para Marx é:

buscar essas determinações do objeto. O conhecimento do objeto é tanto maior quanto maiores forem as determinações encontradas, ou seja, quanto mais se satura o objeto com determinações maior é o conhecimento a respeito dele (Hungaro, 2014, p. 71).

O objeto da pesquisa possui uma existência objetiva, independente da consciência do pesquisador. No caso de Marx, esse objeto é a sociedade burguesa, um sistema de relações sociais criado pelos próprios homens. Assim, a relação entre sujeito e objeto no processo de conhecimento não é externa, mas envolve o pesquisador dentro do próprio objeto estudado. Por isso, a investigação e a teoria social marxista não admitem a ideia de neutralidade, comumente confundida com objetividade. No entanto, “essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação da sua verdade, instância que é a prática social e histórica” (Netto, 2011, p.9). Marx, seguindo as convenções aristotélica:

julga que a verdade é a adequação do conhecimento à realidade, portanto ela é objetiva. Assim, para Marx, o critério é a prática sócio-histórica. Toda elaboração teórica tem que ser confrontada com os processos históricos-sociais determinados, localizados. Não se pode desconsiderar a realidade. A prova efetiva de que uma elaboração teórica é verdadeira ocorre em sua confrontação com a realidade objetiva. Jamais, portanto, a verdade é fruto de “consensos Intersubjetivos” (Habermas, 2012 *apud* Hungaro, 2014, p. 76).

No entanto, há que se considerar a instituição de “Marx sobre o limite de universalidade das categorias por ele descobertas – elas têm validade para o objeto de investigação em questão, portanto têm limites históricos”. E ainda que dentro dos

limites históricos a verdade de uma teoria pressupõe revisões perante as transformações do próprio objeto (Hungaro, 2014, p. 76).

Nesse sentido, infere-se que o concreto constitui a síntese de múltiplas determinações, expressando a unidade na diversidade. O processo de conhecimento consiste em desvendar essas determinações e suas inter-relações, com o objetivo de apreender o concreto no plano do pensamento. O conhecimento torna-se mais verdadeiro quanto mais abarca tais determinações e, desse modo, é sempre verdadeiro, no entanto, incompleto (Hungaro, 2014).

A razão, por sua vez, jamais consegue esgotar o real, pois este é sempre mais amplo e complexo do que qualquer teoria que tente explicá-lo. Isso ocorre porque o real é um processo dinâmico e constante. A própria natureza da realidade impõe limites ao conhecimento que dela se pode alcançar. No entanto, o fato de a realidade ser um conjunto de complexidades em movimento não impede que a razão compreenda sua estrutura e sua lógica processual (Hungaro, 2014).

Retomando a concepção marxiana de teoria: ela consiste na reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. No entanto, essa reprodução não deve ser entendida como um reflexo mecânico, em que o pensamento apenas espelha a realidade. Logo, o pesquisador seria um mero agente passivo no processo de construção do conhecimento. Para Marx, ao contrário, o sujeito exerce um papel essencialmente ativo: para apreender não apenas a aparência ou a forma imediata do objeto, mas sua essência, estrutura e dinâmica, ou seja, compreendê-lo como um processo se faz necessário o domínio de conhecimentos elevados, submetê-los à crítica e à revisão, além de provido de criatividade e imaginação. O papel do sujeito, portanto, é decisivo na pesquisa. Marx define esse processo de forma clara e sintética: na investigação, o pesquisador “deve apoderar-se da matéria em seus detalhes, analisar suas diversas formas de desenvolvimento e investigar as conexões existentes entre elas” (Marx, 1968, p. 16 *apud* Netto, 2011, p. 9-10).

Somente após concluir sua investigação é que o pesquisador apresenta os resultados obtidos, importa-se lembrar, que no âmbito científico, toda conclusão é sempre provisória, poderá submeter-se a confirmação, ser corrigida ou mesmo superada. Marx acrescenta que apenas depois de finalizado esse trabalho investigativo é possível expor, de modo adequado, o movimento real. Quando isso

ocorre, o pensamento passa a reproduzir, em sua forma ideal, o processo vital da realidade estudada (Marx, 1968 *apud* Netto, 2011).

É importante notar que Marx, ao longo de sua obra, raramente tratou de forma direta a questão do método. Isso não é por acaso: ele nunca escreveu um texto voltado exclusivamente ao método de pesquisa como algo separado da teoria ou da própria investigação. Sua preocupação central era ontológica, e não epistemológica (Lukács, 1979 *apud* Netto, 2011, p.11); ou seja, não se interessava pelo abstrato “como conhecer”, mas por “como conhecer um objeto real e concreto”. Lênin, em 1920, resumiu esse espírito ao afirmar que o essencial no pensamento de Marx é a “análise concreta de uma situação concreta”. Antes disso, o próprio Lênin já havia compreendido que Marx não buscava criar uma ciência da lógica, como Hegel, mas desvendar a lógica de um objeto específico, reproduzindo, no pensamento, sua estrutura e sua dinâmica (Lênin, 1989, p. 284 *apud* Netto, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, Marx; Engels (1999, p. 86-87) compreendem que os sujeitos são o produto de suas representações:

de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde [...]. A consciência não pode ser jamais outra coisa do que o ser consciente e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

Fundamentada na análise materialista da realidade histórica, a determinação das relações entre o ser e a consciência dos homens em sociedade possibilita a Marx, avançar em sua investigação sobre a sociedade burguesa. Tal compreensão insere-se na concepção que Marx e Engels já haviam formulado nesse período sobre a história, a sociedade e a cultura, a qual seria posteriormente ampliada e aprofundada. Para ambos, o ser social cuja base é o trabalho, forma elementar da sociabilidade e modelo da práxis constitui um processo em constante movimento, impulsionado por contradições que, ao serem superadas, o elevam a níveis mais complexos, dando origem a novas contradições e superações. Essa visão está alicerçada em uma “grande ideia fundamental” herdada de Hegel: a de que o mundo não deve ser compreendido como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos (Marx; Engels, 1963, p. 195 *apud* Netto, 2011, p. 13).

Essas ideias estão explícitas na obra *Miséria da filosofia* e são fundamentais para a apreensão do método de Marx. Nesse sentido, destacam-se dois relevantes trechos do livro:

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. Os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Assim, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. Elas são produtos históricos e transitórios (Marx, 2009, p. 125-126 *apud* Netto, 2011, p.15).

Marx demonstra com clareza que seu objetivo é investigar a forma histórica de produção material: a “produção burguesa moderna”. Com base no vasto acúmulo teórico obtido em suas pesquisas anteriores, ele está igualmente convencido de que compreender plenamente a complexidade das relações sociais exige, de modo indispensável, o entendimento profundo dessa forma de produção (Netto, 2011, p. 17). Portanto, sem a apropriação deste entendimento:

será impossível uma teoria social que permita oferecer um conhecimento verdadeiro da sociedade burguesa como totalidade (incluindo, pois, o conhecimento – para além da sua organização econômica – das suas instituições sociais e políticas e da sua cultura). Para elaborar a reprodução ideal (a teoria) do seu objeto real (que é a sociedade burguesa), Marx descobriu que o procedimento fundante é a análise do modo pelo qual nele se produz a riqueza material (Netto, 2011, p.17).

Como materialista, Marx distingue com precisão o que pertence à esfera da realidade do objeto do que pertence ao pensamento, em outras palavras, o conhecimento produzido pelo sujeito. O ponto de partida é sempre “o real e o concreto”, tomados como dados imediatos; a partir da análise, esses elementos são abstraídos e, gradualmente, com o avanço do processo analítico, alcançam-se conceitos e abstrações que expressam as determinações mais simples. Esse foi o caminho ou, o método seguido por Marx (Netto, 2011).

Marx compreende a realidade como um processo, uma vez que nela existe uma dinâmica imanente que constitui o mundo histórico-social. Assim, o concreto corresponde justamente a essa processualidade histórico-social, sua essência está em seu caráter dinâmico. No entanto, embora o pensamento possa, por meio de

sucessivas aproximações, reproduzir esse movimento do concreto na percepção, o elemento ontológico é o concreto. Trata-se, portanto, de um suposto materialista (Hungaro, 2014). Para tanto, identificar o concreto sugere:

buscar traços efetivos de seu movimento, buscar suas determinações - as formas de ser do ser-, em outras palavras, buscar as determinações do real, de sua efetiva existência. Essas determinações não são dados apriorísticos, são traços efetivos desse movimento que constitui o real. Esses traços constitutivos (determinações) são apanhados pelo pensamento como categorias (Hungaro, 2014, p. 74).

Marx reconhece que esse procedimento analítico teve importância na formação da economia política, mas destaca que ele não basta para reproduzir, no plano ideal ou teórico, o que é efetivamente “real” e “concreto”. Após atingir as “determinações mais simples”, seria necessário refazer o caminho em sentido inverso, retornando ao ponto de partida, a população, agora não mais como uma imagem confusa do todo, mas como uma totalidade rica em múltiplas determinações e relações (Netto, 2011).

É este caminho inverso que evidencia, o método apropriado para a elaboração teórica, conforme Marx. Ele elucida que:

O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...]. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento (Netto, 2011, p. 20).

A realidade é concreta por ser uma síntese de múltiplas determinações, uma unidade do diverso que caracteriza toda totalidade. Segundo Marx, o conhecimento teórico busca apreender esse concreto que compõe a realidade, mas que não se apresenta de forma imediata ao pensamento, deve ser reconstruído por ele. Essa reconstrução ocorre por meio do movimento inverso, que ele define como o método de “elevar-se do abstrato ao concreto”, o único modo pelo qual o pensamento se apropria cientificamente do real, mantendo sempre distinta a esfera do ser da esfera do pensamento. “Marx não hesita em qualificar este método como aquele “que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, “único modo” pelo qual “o cérebro pensante” “se apropria do mundo”” (Netto, 2011, p. 21).

De tal modo, conhecer concretamente um objeto significa apreender suas múltiplas determinações, quanto mais o pensamento consegue reproduzir essas determinações, mais se aproxima da riqueza (ou concreção) real do objeto. As determinações mais simples situam-se no plano da universalidade e, na imediatez do real, aparecem como singularidades; contudo, o conhecimento do concreto se efetiva articulando universalidade, particularidade e singularidade (Netto, 2011).

Essa alegação inverte a concepção positivista comum de que o simples elucida o complexo. Na verdade, é o contrário: apenas quando uma forma mais complexa surge e é compreendida é que se torna possível entender plenamente a forma mais simples, ou seja, é o presente que lança luz sobre o passado. Na sociedade burguesa, por exemplo, a categoria do dinheiro (como mostra o próprio Marx) atinge um grau de desenvolvimento muito maior do que na Antiguidade, quando servia apenas como meio de troca. Se analisado apenas sob essa função primitiva, não seria possível perceber outras possibilidades da categoria (dinheiro), ao estudá-lo no contexto burguês, em que atua também como equivalente geral, medida de valor, meio de acumulação e de pagamento universal, a partir dessa perspectiva, seu desenvolvimento atual permite compreender melhor suas etapas anteriores (Netto, 2011).

Na produção de sua própria existência, os homens estabelecem relações de produção determinadas pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas. A totalidade dessas relações formam a base econômica da sociedade, que sustenta a superestrutura jurídica, política e as formas de consciência social. O modo de produção material determina, assim, a vida social, política e espiritual. Não é a consciência que define o ser social, é o seu ser social que molda a sua consciência. Quando as forças produtivas entram em conflito com as relações de produção existentes, estas se tornam entraves, dando origem a um período de revolução social e à transformação da base econômica e de toda a superestrutura (Marx, 1982, p. 25 *apud* Netto, 2011, p. 24).

Portanto, o “método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (Netto, 2011, p. 25).

Marx a partir de suas formulações compreende que a sociedade burguesa deve ser entendida como uma totalidade concreta e complexa, formada por diversas totalidades menores, também complexas. Essas partes não são elementos simples nem funcionam de forma meramente integrada, mas se diferenciam pelo nível de complexidade e pelas leis próprias que as regem. Assim, algumas totalidades exercem maior determinação sobre outras, como a produção sobre o consumo, porém, cada uma possui suas próprias dinâmicas internas. Portanto, a sociedade burguesa não é um conjunto desorganizado, e sim uma totalidade estruturada e articulada, cujo estudo exige análise específico de cada um de seus complexos constitutivos (Netto, 2011).

A sociedade burguesa, enquanto totalidade concreta e articulada, é essencialmente dinâmica. Seu movimento decorre das contradições internas que atravessam todas as totalidades parciais que a compõem. Sem essas contradições, tais totalidades seriam estáticas e desprovidas de sentido. O que a análise revela, portanto, é o processo contínuo de transformação que caracteriza a realidade social. A natureza dessas contradições, seus ritmos, limites, formas de controle e de superação, depende da estrutura específica de cada totalidade. Não existem, assim, modelos prévios que as expliquem: é tarefa da pesquisa concreta desvendá-las em sua singularidade (Netto, 2011).

Portanto, compreender a sociedade burguesa implica reconhecer seu caráter contraditório e em constante movimento. As contradições não são falhas, mas o motor da transformação social, e somente a investigação concreta pode apreender sua dinâmica e suas formas particulares de manifestação. Nessa perspectiva, ao aproximar o método histórico-crítico a teoria social de Marx é possível identificar que existe uma forte ligação entre os métodos, assim, conhecer o método de Marx favorece fundamentalmente a compreensão do método histórico-crítico.

Prosseguindo na busca da compreensão do método pedagógico é preciso entender também que o homem enquanto ser social, dependente da natureza como os outros animais, porém, não se submete à natureza, ele a transforma produzindo sua própria cultura. Dessa forma, o que diferencia o homem das outras espécies, que são submissas à natureza é sua atividade primordial, o trabalho; é por meio do trabalho que materializa suas ideias e promove as suas relações sociais (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Os autores citam Kosik que concebe o ser humano como:

Sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, instituições e ideias; e nesta criação da realidade social o objetivo é criar ao mesmo tempo a si próprio, como ser histórico e social, dotando de sentidos e potencialidades humanas e realiza o infinito processo da “humanização do homem” (Kosik, 2002, p. 61 *apud* Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 46).

Para Marx; Engels, os homens entendem o mundo como uma atividade essencialmente prática a partir de pressupostos reais:

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais [...] são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência [...] pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência [...] ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. [...] não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx; Engels, 1998, p. 10).

E toda a produção humana vem por meio do trabalho, Neto e Braz (2007 *apud* Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 47), enfatizam que o trabalho não ocorre de maneira isolada, sua materialização não acontece a partir de um sujeito isolado, individualizado, o trabalho está inserido em um conjunto de determinações sociais de produção. Dessa forma, a especificidade do trabalho exige necessariamente a interação dos sujeitos, o que o caracteriza como uma atividade coletiva social. Portanto, Marx (2010, p.47) exemplifica:

essa questão por meio da atividade científica. Conforme o autor, essa é uma atividade que, via de regra, realiza individualmente, mas que só é possível como atividade social considerando que os meios de sua concretização foram dados socialmente: a língua que utilizamos para reflexão (Científica, filosófica, artística etc.), os livros que traduzem o conhecimento acumulado por outros indivíduos e a própria história humana, que é sempre social e coletiva.

Deste feito, pode-se afirmar que ao passo que o homem transforma a natureza por meio do trabalho, este também transforma o sujeito. A partir das relações sociais que surgem no trabalho acontecem transformações marcantes na sociedade humana.

Portanto, ao produzir as condições de existência a humanidade se constitui e é constituída enquanto ser social (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Desse modo:

Não há sociedade sem que estejam em interação os seus membros singulares assim como não há seres sociais singulares (homens e mulheres) isolados, fora do sistema de relações que é a sociedade. O que chamamos sociedade são os modos de existir do ser social; é na sociedade e nos membros que a compõem que o ser social existe: a sociedade e seus membros, constitui o ser social e dele se constitui (Neto; Braz, 2007, p. 37).

A acumulação do conhecimento histórico pelo gênero humano o torna uma espécie distinta qualitativamente dos outros animais, a acumulação do desenvolvimento cultural, necessita da lógica da apropriação-objetivação de cada indivíduo daquilo que foi produzido pela humanidade, uma vez que o acervo cultural não está determinado no código genético do ser humano, (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Com relação ao que foi produzido historicamente, Marx não nega a importância que a sociedade burguesa moderna teve no avanço das relações sociais, na universalização do ser humano. Para o autor as relações sociais promovidas pelos indivíduos na sociedade capitalista caracterizados na universalização do mercado mundial, trouxe desenvolvimento, rompendo com o círculo das necessidades imediatas e locais das relações humanas. Característico das sociedades pré-capitalistas (Marx, 2011).

Entretanto, é importante salientar que a riqueza produzida pelo capitalismo não é dividida de forma igualitária. O mesmo trabalho que se caracteriza como atividade humanizadora também se torna desumanizadora em sua forma assalariada e explorada, presenciado na produção capitalista. Portanto, o trabalho nessa perspectiva torna-se alienante ao passo que separa a previa ideação do produto por meio da produção coletiva. A classe dominante promove a produção coletiva para apropriar-se da mesma (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Assim Max (2010, p. 80), assevera que:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz quando mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria então mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

No trecho acima o autor critica a divisão da atividade humana (1. prévia ideação / planejamento; 2. execução e 3. produto)¹ na produção, com essa ação o trabalhador não consegue visualizar o produto do seu trabalho. Tendo em vista a materialidade do trabalho coletivo, vamos pensar a produção de uma bicicleta: um planeja, outro desenha a bicicleta, outro produz o selim, outro os pneus, o outro o pedal, ao fim nenhum dos trabalhadores desse processo de produção poderá se apropriar da produção, ou seja, ver a materialidade do seu trabalho. Partindo dessa premissa e para promover as elaborações de Marx na primeira Internacional onde o mesmo afirma a necessidade de proceder sobre as contradições existentes nas relações sociais:

que se tem tornado uma necessidade histórica cada vez mais vital a premissa de que as novas gerações precisam apropriar-se da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas e representativas, para que se possam formar, desenvolver-se e serem sujeitos da própria história, (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 53).

Para haver um salto na apropriação das culturas é preciso romper a barreira do senso comum e buscar desenvolver o conhecimento que:

corresponde a transição do desconhecido ao conhecido do conhecimento unilateral, parcial e superficial ao conhecimento cada vez mais profundo, sistematizado e multilateral da natureza e da sociedade. Com esses fins é que se desenvolveram a filosofia, a ciência e a própria educação escolar, (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 56).

Fundamentada nesse entendimento do necessário domínio da história que a Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo desenvolvida coletivamente a partir de fundamentos centrais, ou seja, a obrigação da escola proporcionar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos fundamentais, elaborados e desenvolvidos acerca das “ciências, da filosofia e das artes, enquanto riqueza imaterial saturada de humanização e que se tornaram essenciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos” (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 57). Desse modo, é com a apropriação da essência histórica que a denominada pedagogia histórica-crítica busca defender a especificidade da escola:

¹ O conceito de trabalho, atividade humana fundante do ser social, é muito bem desenvolvido por Hungaro (2008), em sua tese de doutorado. O autor demonstra, didaticamente, como esta atividade se materializa nas ações humanas, em três etapas – projeto, execução e produto.

Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa propriamente pedagógica ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (Saviani, 2008b, p. 98).

Nessa mesma perspectiva, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 58) afirmam que:

Em consequência, o saber metódico, sistematizado, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 58).

Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019) em relação ao conjunto de obras de Saviani (2008c, 2009, 2011b, 2012b, 2013^a), em diversos momentos, o autor aponta que o indivíduo singular que está inserido na escola com a finalidade de aprender não deve ser tomado pelo professor como um sujeito empírico. Deve ser considerado um:

ser social, devendo ser apreendido como “síntese de múltiplas determinações”, uma síntese complexa cuja singularidade se constrói na universidade concretizada histórica e socialmente por meio das atividades sociais realizadas pelo gênero humano (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 58-59).

Deste feito, os autores nos apresentam o conceito do termo “trabalho educativo” desenhado por eles, como:

o ato de produzir, em cada indivíduo singular, humanidade que é construído universalmente pelo conjunto dos homens. O trabalho educativo, portanto, é uma atividade mediadora parte particularmente desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações nos indivíduos singulares ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 59).

E para produzir a humanidade em cada indivíduo singular é preciso oportunizar conteúdo significativos, pensar o saber objetivo qualificado com relação à especificidade da educação escolar, o que significa considerar segundo Galvão; Lavoura e Martins (2019, p. 60):

- a) A refutação da tese do raciocínio positivista da neutralidade do saber e, ao mesmo tempo, a afirmação da objetividade do conhecimento; b) a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente; c) a conversão do saber objetivo em saber escolar, criando as condições de assimilação desse saber pelos

alunos; e d) o provimento das melhores formas e meios necessários para que os estudantes assimilem este conhecimento em sua processualidade.

Portanto, é necessário que os responsáveis pelo trabalho educativo desenvolvam um profundo conhecimento da prática social educativa, é preciso conhecer para além da aparência dos fenômenos, ou seja, conhecer a estrutura e a dimensão da realidade objetiva (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Dessa forma a compreensão da prática social exige, portanto:

apropriar-se do modo como está estruturada a sociedade em que vivem alunos e o próprio professor, captar seus fundamentos lógicos-históricos, sua gênese e desenvolvimento, sua dinâmica estrutural e suas tendências de desenvolvimento ulterior (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 60).

Para cumprir com qualidade a função social, o professor no trabalho educativo deve ofertar formação que proporcione aos indivíduos serem capazes de refletir e intervir criticamente compreendendo e transformando essa mesma prática social. Para promover uma educação revolucionária os professores devem ter compreensão da realidade objetiva, nesse caso é necessário que o educador encontre em nível diferente de apropriação da prática social com relação aos alunos para a efetivação do ato educativo (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Só dessa forma haverá possibilidade dos:

Professores problematizarem a referida prática social, identificando os elementos culturais necessários para a formação dos indivíduos na sociedade atual (selecionando os conhecimentos que se apresentam como os mais problemáticos), ao mesmo tempo em que poderão oferecer aos alunos a posse desses elementos, instrumentalizando os conhecimentos necessários, bem como viabilizando a sua efetiva incorporação (o processo catártico), pondo em movimento os momentos intermediários do método pedagógico que toma a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 61).

A partir do domínio dos elementos constitutivos da prática, o professor poderá compreender o constante movimento histórico da sociedade atual. De acordo com o explicitado pelo próprio Saviani (2013, p. 278):

Dada essa posição estratégica do professor, sua formação deverá assegurar-lhe a referida compreensão sintética que lhe permitirá identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de sua transformação. A partir daí ele se capacitará a converter o saber

objetivo em conteúdos escolares, dispondo-os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, nos espaços e tempos escolares.

Nessa perspectiva de formação do professor que, deve ser dotado de compromisso político e competência técnica, será capaz de realizar seu trabalho de acordo com os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca compreender o processo educacional como um todo, levando o indivíduo a compreender e transformar sua realidade social.

3.7 A TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, as críticas interpeladas à educação deram espaço a formulações mais propositivas, impulsionadas pelo desejo de transformar o ensino em uma ferramenta de combate às desigualdades sociais no Brasil. Foi nesse período que a Pedagogia Histórico-Crítica ganhou força, apresentando-se como uma abordagem teórica que não apenas analisa as falhas do modelo educacional da época, mas também propõe alternativas concretas. Por meio de princípios, métodos e estratégias pedagógicas, essa corrente buscava reorganizar tanto a estrutura do sistema de ensino quanto as dinâmicas cotidianas em sala de aula, reforçando a interação entre professores e alunos como eixo central do processo educativo (Saviani, 2021).

Assim sendo, essa pedagogia procura explicar o chamado desenvolvimento histórico recorrendo a produção humana, produção está que se dá por meio do trabalho, entendido como ação direta do homem sobre a natureza que a transforma para satisfazer suas necessidades inerentes ao ser humano, caracterizado como categoria ontológica e histórica imprescindível do existir humano (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

A essência humana nada tem a ver com dom divino ou natural, a existência dos seres humanos não é assegurada pela natureza, deve ser produzida por eles próprios, a partir da objetivação do trabalho, que se subentende que o homem se transforma em homem a partir da transformação histórica da natureza, por meio do trabalho (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Para Saviani (2007, p. 154) o homem forma-se homem:

Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a

produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

O indivíduo necessariamente precisa produzir sua existência, essa que é produzida a partir do trabalho, que necessita do saber elaborado compreendendo uma determinada formação, surgindo a origem da educação que está extremamente relacionada com a existência humana fundamentando a relação histórica-ontológica entre trabalho e educação a partir da necessidade de repassar o conhecimento para as novas gerações e garantir a existência dos modos de produção da existência, configurado como trabalho Saviani (2007).

Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica busca evidenciar a partir de pressupostos históricos e objetivos a evolução humana do real, procurando determinar a “defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que ocorre para o desenvolvimento humano em geral” (Saviani, 2021, p. 88).

Desse modo, Saviani (2011) entende que é necessário ir além do saber objetivo e sistematizado, é preciso oportunizar sua transmissão e assimilação, o que importa perceber, organizar, sequenciar, oferecer conteúdo na medida certa e proporcionar maneiras que qualifique e faz cumprir a finalidade educativa. Assim, Saviani demonstra o objetivo da educação escolar que:

diz respeito, por um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. [...] Ora, por saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um determinado tempo, é o que convencionamos chamar de “saber escolar” (Saviani, 2011, p. 13-18).

A partir do saber escolar a Pedagogia Histórico-Crítica visa à transformação social, onde a educação se apresenta como atividade mediadora da prática social. Assim, a educação assume um papel de promover o padrão cultural, proporcionando condições do sujeito agir no desígnio da superação da alienação social, conseqüentemente favorecendo a transformação social. Entretanto, Saviani não acredita que a educação tem o poder de transformar a sociedade de forma direta, essa transformação é mediada pela educação, devendo preocupar-se com a elevação da consciência, fundamento importante no processo de transformação da sociedade

em uma perspectiva crítica (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Portanto, é preciso compreender a qual classe pertence, logo que a Pedagogia Histórico-Crítica assume sem medo o alinhamento com a classe trabalhadora. Com relação a:

opção política assumida por nós, é bom lembrar que na Pedagogia Histórico-Crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da Pedagogia Histórico-Crítica que se trata. [...] a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção (Saviani, 2021, p. 72).

Para socializar o saber elaborado é necessário considerar a relevância da didática, desse modo para elaborar a natureza, especificidade e o objeto da educação é necessário observar três elementos que norteiam todo o processo educacional relacionado a didática: conteúdo, forma e destinatário ou sujeito do processo educativo (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Galvão, Lavoura e Martins (2019), em concordância com Radice (1968), afirmam que a escola é local de luta do novo contra o velho, deste modo a escola é lugar privilegiado para executar o trabalho não material caracterizando sua especificidade relacionada:

aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2021, p. 20).

Para proporcionar a criação do novo se faz relevante a socialização do conhecimento, para assegurar que cada indivíduo possa reproduzir o constituído pelo gênero humano: como enfatizado por Gramsc (1996 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 13-14)

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elementos 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 filósofo”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

A criação de novas culturas ou uma segunda natureza está intimamente ligado ao saber escolar que deve proporcionar conteúdos significativos, a partir do ensino sistematizado da cultura erudita, que parte do senso comum promovendo o indivíduo para um nível mais elevado, qual seja, o saber científico (Saviani, 2021).

Deste feito, o entendimento das objetivações “em si e para si” contribui para a compreensão acerca do curricular e o extracurricular presentes no currículo escolar. Assim, segundo Saviani (2021, p. 14) os conteúdos primordiais que precisam estar presentes no ensino sistematizado, na escola, dizem “respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular”. Consequentemente o currículo precisa orientar-se pela cultura erudita, o conhecimento científico, e a cultura popular vem como uma segunda cultura um pouco menos importante que a cultura erudita, ou seja, de forma secundária (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Para sistematizar o ensino científico é fundamental que ocorra a divisão do saber em disciplinas, tal divisão cumpre dessa forma:

ao momento analítico (necessitando) considerar a questão da síntese, isto é, a articulação das disciplinas numa visão de totalidade, o que envolve o problema de se determinar mais precisamente em que grau as disciplinas são necessárias e em que grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho, (Saviani, 2021, p.123).

Para considerar as disciplinas em sua totalidade, promovendo a síntese dos conteúdos científicos disponibilizados por cada uma delas, esse processo torna imprescindível o momento da abstração, para chegar à síntese é necessário passar pela mediação da análise. Durante o processo da síncrese, o indivíduo vai ter um entendimento caótico dos conteúdos, não consegue enxergar os elementos que compõem a totalidade. A síntese proporciona a compreensão do todo, tendo consciência e clareza das partes que formam o todo (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Para (Saviani, 2021, p. 124):

as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferenciam a matemática da biologia, da sociologia, [...]. No entanto, eles nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com geografia e vice-versa.

As formas de organização do trabalho didático de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica apresentados por Saviani (2021, p. 8-9) em relação à educação escolar, prioriza três dimensões fundamentais:

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

O saber escolar necessita ser abordado pedagogicamente, tendo o professor o papel de selecionar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos, e os alunos precisam assimilar o conteúdo por meio do processo de realização das tarefas escolares, todos esses fatores contemplam a correlação dialética entre forma e conteúdo, determinado também pelos fins educativos: objetivos, alternativas materiais, objetivos da prática educativa, ou seja, as condições e pelo grau de desenvolvimento do educando ou destinatário. Portanto, as formas pedagógicas convenientes compreendem todos os modos de transmissão do saber a partir de um fim pré-determinado e todo esse processo formam a tríade, conteúdo-forma-destinatário (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

O professor em uma atuação crítica precisa situar-se na realidade por meio de determinações e relações múltiplas, adquirir uma concepção de mundo, tratando como uma visão sintética para transformar a visão de mundo dos alunos, que inicialmente é sincrética, podendo ser transformada pelo trabalho educativo. Dessa forma, em determinados momentos os conteúdos podem apresentar-se como contraditório ou até marcados pela luta de classes, entre estas disputas está a concepção de mundo, e os conteúdos que formam o currículo, inclinam a uma posição ideológica (Galvão; Lavoura e Martins, 2019). Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que os conteúdos constituídos historicamente ainda que tenham sido gestados no interior da sociedade capitalista, não devem ser renunciados:

ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a Pedagogia Histórico-Crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo (Duarte, 2015, p. 10).

Com relação aos conteúdos, é preciso selecionar do currículo os mais relevantes para proporcionar ao educando a tão sonhada transformação social ou a apropriação da cultura erudita, para isso nos recorreremos a indagação de Saviani (2021): “Como escolher os conteúdos de ensino e suas formas mais desenvolvidas na organização da educação escolar?” Ele responde que é por meio dos conteúdos clássicos. Dessa forma, Martins (2012) preconiza que deve usar o:

clássico como critério para organização do currículo escolar, bem como ainda salientar o papel do professor enquanto “par mais desenvolvido” na relação ensino aprendizagem, determinando diferenças e distinções entre a lógica do ensino e a da aprendizagem, em que pesem suas relações de reciprocidade (Martins, 2012, p. 36).

Portanto, é preciso ter clareza do significado da palavra “Clássico”, desse modo, recorreremos a descrição de Saviani (2021, p.17):

Clássico, em verdade, é o que se resistiu ao tempo. Nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássico, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc. 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.

Calvino (1993 *apud* Galvão; Lavoura e Martins 2019, p. 109), assegura que “a escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão”. O que não significa concordar com tudo que se lê:

O que está em questão, aqui, é a decisiva necessidade de se conhecer o pensamento de determinado autor indo diretamente às suas próprias fontes, recorrendo-se às bases originais e fidedignas autorais. Essa é uma questão que no processo de apropriação não pode ser descartada, pois sem ela não há como se chegar às raízes, desvelar os fundamentos, compreender a natureza do pensamento daquele clássico que se quer assimilar. Isso é determinante para a formação do sujeito crítico, que se pretende formar com domínio sistemático, radical e de conjunto dos conteúdos de ensino (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 109).

Calvino (1993 *apud* Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 109), diz que os clássicos devem ser lidos por amor, entretanto entende que na escola é diferente, a escola tem a obrigação de proporcionar aos alunos o conhecimento de um número ideal de clássicos, dentre esses ou dentre outros o indivíduo possa reconhecer quais são os seus livros ou textos clássicos, ou seja, a escola precisa instigar e dar

conhecimento para que o aluno possa construir suas próprias ações de escolha para além da escola. Desse modo o clássico:

não se confunde com tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola (Saviani, 2021, p.87).

Nesse sentido, para o leitor de um clássico para não se perder no tempo é preciso deixar a atualidade como um pano de fundo, entretanto, ao mesmo tempo não pode renunciar desse pano de fundo, pois, “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (Calvino, 1993 *apud* Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 110)

Para tanto, Saviani e Duarte (2012, *apud* Galvão; Lavoura e Martins, 2019 p. 110), definem clássico:

pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Desse modo, o método dialético é quem determina quais os clássicos são pertinentes dentro de cada realidade escolar, e na própria conceituação do critério de clássico. Este é dinâmico se desenvolve consentindo com as novas objetivações, atentando para um entendimento de mundo que permita a interpretação do real que incorporará diferentes clássicos, de várias áreas, o que proporciona ao indivíduo considerar a realidade com totalidade, favorecendo a compreensão da realidade concreta (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Com base nesse aporte teórico, os autores consideram a compreensão da tríade Conteúdo-forma-destinatário primordial para determinar a seleção, organização e desenvolvimento da atividade pedagógica e, dessa forma, a didática histórico-crítica vem com o propósito de viabilizar o ato educativo socializando a pluralidade de objetivações do sujeito em seu estado mais elaborado, discorrendo-se “a natureza, especificidade e o objeto da educação escolar” (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 111).

O método pedagógico histórico-crítico constitui-se na prática social inicial e final, constituindo os momentos articulados: problematização, instrumentalização e catarse. Dessa forma, o método tem como ponto de partida e chegada à prática social como referência, ou seja, o sujeito é visto como ponto de partida e chegada da prática educativa. Considerando ainda a problematização como momento intermediário desse processo (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Desse feito, contrapondo as pedagogias tradicionais e da escola nova, Saviani (1999, p. 67), afiança o que é necessário para compreender o método didático histórico-crítico:

as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do seu posicionamento. Em lugar de passos que ordenam numa sequência lógica, é mais apropriado falar aí de momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica.

Saviani (2016) afirma não ser possível uma sequência estanque de passos sem haver qualquer variação. Os momentos do método pedagógico histórico-crítico articulam-se dialogicamente apresentando como ponto de partida a prática social, construído historicamente, socialmente e articulado. Dessa forma, a relação dialética do indivíduo com o gênero humano se dá ao longo do processo histórico, através das complexas mediações entre o singular e o universal, tais mediações são propiciadas por intermédio das relações sociais particulares estabelecidos durante a produção, representação e transformação cultural.

Portanto, no interior da prática social professor e aluno estão em níveis diferentes:

alunos, em virtude da compreensão ainda superficial construída com base em suas vivências empírica e imediatas, marcadas pela ausência de determinações mais precisas edificadas em conformidade com o conhecimento elaborado, situam-se com uma visão sincrética dessa prática social. Já o professor, pressupõe-se, já acendeu a uma visão concreta dessa mesma prática social, visto já ter adquirido um conjunto de conhecimentos elaborados que lhe permitiu analisá-la com a realidade social para além das manifestações aparentes, apreendendo-a como síntese de múltiplas determinações. Portanto, é capaz de captar o movimento que permite compreender e explicar o que essa prática social verdadeiramente é em seu vir a ser, em sua gênese, desenvolvimento e possibilidades futuras de transformação (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 113).

O processo educativo promove tanto o aluno quanto o professor, apesar de encontrar em diferentes posições sobre a prática social, o aluno sai da precariedade sincrética para o nível sintético, onde estava o professor, e este através do produto da prática educativa reduz sua precariedade sintética promovendo sua compreensão mais orgânica a cada nova apropriação. Deste feito, o processo educativo compreende a efetiva incorporação de cada indivíduo singular das ferramentas culturais existentes na prática social universal (Galvão; Lavoura e Martins, 2019), caracterizado pelo movimento que vai:

dá síncrese (a visão caótica da realidade ou na prática social) a síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) é para essa teoria pedagógica o ponto culminante do processo pedagógico denominado de catarse, entendida na acepção gramsciana como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Saviani, 1999, p. 67).

Dessa forma, a mediação do singular com o universal no método pedagógico histórico-crítico acontece por intermédio da problematização e instrumentalização e esse processo culmina na catarse entendida como a promoção da ação pedagógica. Portanto, na ansiedade dos profissionais da educação em encontrar um modelo prático de execução da teoria pedagógica histórico-crítica acabam seguindo esquemas estáticos, ou passos metódicos. Entretanto, os autores são enfáticos em dizer que não existe um esquema único para estruturar a prática pedagógica com base no método dialético, sendo necessário dominar a teoria para o bom desenvolvimento prático, os autores afirmam ainda a impossibilidade de materializar o método histórico-crítico sem o domínio dos fundamentos teóricos e das categorias dialéticas de singularidade, universalidade e particularidade (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir normalmente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 126).

Sob a perspectiva de um ensino fundamentado na dialética, caso o professor direcione seus planejamentos pedagógicos a partir do sujeito aparente ou imediato, isto é, aquele condicionado pelas vivências cotidianas, corre-se o risco de não

contribuir efetivamente para a formação do aluno concreto. Este, por sua vez, deve ser entendido como um sujeito histórico e social, capaz de apreender criticamente as relações sociais que estruturam a realidade. Tal abordagem implica na assimilação dos saberes necessários à compreensão da sociedade da qual faz parte. Ressalte-se que essa concepção não implica em desvalorização ou desrespeito ao aluno, mas refere-se à necessidade de uma organização teórico-metodológica que compreenda o indivíduo como sujeito em processo de constituição e desenvolvimento por meio da apropriação dos bens culturais historicamente produzidos (Saviani, 2021).

Em consonância com Lavoura e Martins (2017) na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme formulada por Saviani, a prática educativa deve ser entendida como mediação entre os conhecimentos sistematizados historicamente e a realidade vivida pelos educandos. Essa mediação não pode se limitar à reprodução da realidade tal como ela se apresenta, mas deve possibilitar sua crítica e superação. Nesse sentido, o processo educativo tem como finalidade promover a elevação do nível de consciência dos alunos, articulando o saber escolar ao movimento histórico de transformação social. Compreender a prática social como síntese de múltiplas determinações implica reconhecer que o conhecimento escolar não pode ser fragmentado ou reduzido a dados imediatos. É necessário que o conteúdo trabalhado em sala de aula revele as contradições do real, promovendo a passagem da apreensão empírica à compreensão teórica. Isso significa possibilitar aos alunos a apropriação do conhecimento como instrumento para a leitura crítica do mundo, condição fundamental para a atuação consciente e transformadora na sociedade.

Portanto, a ideia de problema não se limita aos interesses dos alunos e sim a necessidade identificada pelos professores. Para a Pedagogia Histórico-Crítica é o professor quem direciona o processo educacional, cabendo a este a função de promover a aprendizagem, trazendo novos elementos que contribua para a compreensão do real para além do senso comum (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Ao afirmar que o ponto de partida da prática pedagógica deve estar ancorado na prática social, a pedagogia histórico-crítica estabelece que a escola deve orientar-se para os conteúdos que sejam efetivamente significativos à transformação dessa realidade. Nesse sentido, torna-se indispensável problematizar os conteúdos escolares, pois é essa problematização que orienta a seleção dos saberes mais

relevantes da prática social, aqueles que precisam ser sistematizados e apropriados pelos indivíduos no processo educativo (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Importa destacar que, nessa concepção, a noção de "problema" não se restringe ao interesse momentâneo de um grupo de estudantes diante de algo novo ou curioso. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, é papel do professor conduzir intencionalmente o processo pedagógico, sendo sua responsabilidade criar as condições que despertem nos alunos a necessidade de aprender. Com isso, promove-se a emergência de novos motivos e interesses de aprendizagem, que impulsionam a busca por uma compreensão mais profunda da realidade, uma compreensão que transcende as experiências imediatas e fragmentadas do cotidiano (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 131).

Dessa forma, o sentido básico da problematização para Saviani (2012 *apud* Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 132), é:

algo que se põe primeiro para os professores. [...] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que se cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem[...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nesta sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas.

Saviani (2012 *apud* Galvão; Lavoura e Martins, 2019), afirma ainda que não é possível descobrir as necessidades dos alunos perguntando para eles, pois, se eles soubessem não estariam sentados no banco da escola, estariam na sociedade atuando. Portanto, a problematização:

advém da prática social. No entanto, ao problematizar podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações, iniciais ou derivadas, terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas, ao mesmo tempo, se surgir a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 135).

A catarse não caracteriza efetivamente uma avaliação fidedigna do conteúdo ensinado, pelo fato de não haver uma catarse a cada aula ou bloco de conteúdo ensinado. Segundo os preceitos da pedagogia histórico-crítica a catarse apresenta na direção do produto que se busca através da prática pedagógica e tem como objetivo

evidenciar a função da educação escolar na formação transformadora dos indivíduos, entendendo-se por transformação o processo lento e contínuo de superação dos limites impostos pelas formas anteriores de existência e comportamento (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

A catarse traduz a dinâmica contraditória entre ensinar e aprender, na qual a integração entre a qualidade do conteúdo trabalhado e a quantidade de formas com que ele é apropriado possibilita avanços significativos no desenvolvimento do estudante. Nessa perspectiva, a catarse ocorre conforme a concepção de Saviani apenas quando os conteúdos são escolhidos com base em seu caráter clássico (isto é, sua qualidade) e organizados de maneira didática adequada (quantidade). Além disso, é fundamental que esses conteúdos sejam abordados sob múltiplas perspectivas, em diferentes momentos e com variados níveis de profundidade ao longo da trajetória escolar do aluno (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que a prática educativa deve comprometer-se com a garantia da qualidade do ensino ao longo de toda a trajetória escolar, de forma sistemática e intencional. Para isso, torna-se essencial o planejamento estruturado de cada etapa do processo educativo, abrangendo todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, Martins (2012, p. 292) destaca que:

a catarse, “correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vygotsky, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados”.

Implica-se, portanto, desenvolver em cada indivíduo as potencialidades que foram construídas historicamente e de forma coletiva pela humanidade, especialmente a habilidade de agir com plena consciência sobre a natureza e os propósitos de suas ações. Apenas dessa maneira é possível promover, de fato, a formação dos sujeitos comprometidos com a superação da sociedade de classes, por meio da atuação de agentes históricos que são formados e transformados com o envolvimento da escola durante o processo educativo (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Deste feito, é conveniente a apropriação dos temas fundamentais da didática histórico-crítica que são: planejamento, objetivos educacionais, conteúdo, método e

avaliação. Para apresentar os fundamentos da didática os autores dividiram em cinco categorias fundamentais.

A primeira é “A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada”. Nesse contexto, o professor deve estruturar sua prática pedagógica obedecendo às especificidades da sua área de formação a permitir o planejamento organizado garantindo o essencial daquilo que os alunos devem assimilar (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 139-141). Delimitando as:

finalidades (para que ensinar), do (s) objetivo (s) (o que ensinar), das respectivas formas materializadas em ações e operações (como ensinar), bem como a devida consideração do destinatário (a quem ensinar) e das condições objetivas do trabalho educativo (em quais condições), compõem o conjunto das determinações e das relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos desta atividade humana denominada ensinar, a qual, por sua vez, somente se materializa em situações didáticas concretas que não podem ser substituídas por uma formação esquemática que se expressa em passos lineares e mecânicos sequencialmente adotados como regras formais mistificadoras do tipo “receita universal”.

A segunda *“Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transformação como núcleo essencial do método pedagógico”* (Galvão; Lavoura e Martins, 2019 p. 142). Segundo (Saviani, 1999) a melhor forma de materializar o significado da educação é mediando a prática social global no processo pedagógico histórico-crítico, entender como ocorre o fluxo dialético da transformação do movimento e da mudança das categorias:

o movimento de transformação da problematização, instrumentalização e desta em catarse, que por sua vez pode levar a novas problematizações e instrumentalizações, de modo que a prática social no ponto de partida e no ponto de chegada seja e não seja a mesma (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 142).

A terceira “A didática histórico crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos”. Aqueles responsáveis pelo ato de ensinar devem ter o domínio pleno do objeto de ensino e seus conteúdos, qualificando as formas de ensino, organizando e sistematizando, ou seja, cabe ao professor no cumprimento de seu papel social, assegurar durante o ato educativo a transmissão e assimilação do conhecimento objetivo transformando o mesmo em saber escolar (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 144). Definido como “a

organização sequencial e gradativa do saber objetivo universalmente produzido e socialmente acumulado, sistematizado nas teorias científicas, explicações filosóficas e nas produções artísticas” (Saviani, 2021, p. 54).

A quarta “A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética”. Para proporcionar aos educandos a reflexão pedagógica ampla da prática social é necessário que o ensino esteja pautado na lógica dialética:

O eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino no âmbito da formação dos indivíduos que estão em processo de escolarização (Galvão; Lavoura e Martins, 2019, p. 146).

Segundo Soares *et al.* (1992, p. 29) o eixo de ensino deve determinar a lógica do saber escolar, articulado e organizado, determinando claramente o que a escola objetiva explicar aos alunos, a fim de produzir a amplitude e a qualidade do processo de transmissão e assimilação do conhecimento.

Para Soares *et al.* (1992) o eixo de ensino tem a capacidade de proporcionar saltos de compreensão lógica no educando, tais saltos são especificados em volta das demandas de constatar, interpretar, compreender e explicar a complexa e controversa realidade social.

A quinta e última “A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indivisível movimento”. Nessa perspectiva Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 155) destacam que o aluno sem o apoio do professor, não consegue vencer a barreira do cotidiano individualmente, tornando-se uma tarefa impossível, o que demonstra a relevância social que tem o professor no ato educativo na perspectiva dialética:

O percurso de ensino, sob o domínio do professor, deve atender ao trajeto contrário, isto é, do geral ao particular, do não cotidiano ao científico pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação das síntese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende a ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende a ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem (Martins, 2012, p. 294).

Desta forma, fica claro que os momentos devem ser entendidos como elementos fundamentais e balizadores da dialética, a partir da lógica da totalidade das relações de toda a prática pedagógica pautada na didática do método histórico-crítico (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM BUSCA DA SUA IDENTIDADE CRÍTICA

Este capítulo busca elucidar as principais características da Educação Física durante o seu processo de evolução histórica no Brasil, bem como refletir acerca das influências sociopolíticas e culturais que marcaram o seu desenvolvimento. Nesse contexto, intenciona-se demonstrar a contribuição da concepção pedagógica crítico-superadora para a área, ressaltando que o período histórico que mais interessa para a pesquisa é a partir do período de abertura democrática que favoreceu o avanço da produção científica no âmbito da Educação Física.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A cultura corporal e suas objetivações foram criadas pelos seres humanos ao longo da história e têm sido transmitidas de geração a geração, permitindo que saberes, práticas, tradições, sentidos e significados sejam preservados e compartilhados com as novas gerações.

Essa herança cultural das gerações passadas proporcionou às gerações subsequentes o incremento das competências humanas (Leontiev, 2004), igualmente a manifestação de outras demandas sociais favoreceu a apropriação de novas manifestações da cultura corporal. Desse modo, as atividades corporais, correr, saltar, nadar entre outras, em resposta a problemas colocados pela realidade, favoreceu a constituição do ser humano, ao longo da evolução histórica (Mello, 2014).

Logo, a ginástica, a dança, a mímica, os jogos e os esportes são manifestações da cultura corporal; em razão disso, são considerados objetivações da cultura humana. Portanto, a ginástica:

é uma prática corporal historicamente produzida pelos homens e em cada momento histórico, apresentou características próprias, de acordo com as necessidades sociais, políticas, econômicas e os interesses de classe (Martineli; Fugi e Mileski, 2009).

Conforme Soares *et al* (1992) nos séculos XVII e XVIII o objetivo da ginástica relacionava-se ao divertimento presente em eventos festivos, por meio das manifestações de arte da cultura popular. No século XIX, com o surgimento da

sociedade burguesa, surgiu o Movimento Ginástico Europeu, rompendo com o caráter recreativo, adotando uma nova concepção, qual seja, a educação corporal e moral, com características impositivas preocupadas com a formação da força de trabalho. Os métodos ginásticos, assim que materializados, rapidamente foram inseridos nos sistemas de ensino e espalhando para o mundo.

Enquanto disciplina, a Educação Física foi inserida no currículo escolar justificada pelo surgimento de necessidades sociais que manifestaram no final do século XVIII, momento importante para a ratificação e materialização da sociedade capitalista na Europa. A mudança de paradigmas na compreensão de trabalho da sociedade burguesa demandava trabalhadores fortes com corpos saudáveis. A partir dessas exigências a ginástica que era praticada recreativamente em associações foi sistematizada, estabelecendo o surgimento da Educação Física enquanto disciplina escolar (Soares *et al.*, 1992).

Para tanto, a constituição da Educação Física na escola enquanto prática pedagógica emerge dos séculos XVIII e XIX, com fortes influências da instituição militar e da medicina. Os militares traziam a experiência da prática de exercícios sistematizados, sendo estes ressignificados pelo conhecimento da medicina para serem inseridos na escola. Esse processo vai se configurar com sentido predominantemente pedagógico e secundariamente terapêutico. Implícito a essa preocupação com a educação corporal, estava a necessidade de construir corpos preparados para produzir, o que significa na prática a promoção da educação para saúde por meio de hábitos saudáveis e higiênicos (Bracht, 1999).

A saúde neste momento histórico foi concebida a partir de uma visão nacionalista, destacam-se como exemplo o histórico aparelhamento das configurações culturais do movimentar-se, apresentando como exemplo marcante a ginástica de Jahn e Hitler na Alemanha, a de Mussolini na Itália e de Getúlio Vargas no Brasil com o Estado Novo. Movimentos estes, responsáveis pelo entendimento de que seria mais eficiente promover a educação da vontade e do caráter por meio da ação corpórea do que por meio do intelecto. A partir da ausência de controle da consciência, foi necessário buscar outras formas de exercer o controle, passando, assim, o corpóreo a ser o objeto de intervenção. Nesse sentido, entende-se que normas e valores são expressamente inseridos por meio de vivências corporais

concretas. A vivência corporal é usada para conquistar a obediência, apresentando-se como algo mais sensível do que intelectual (Bracht, 1999).

Nessa perspectiva, o corpo passa a ser alvo de estudos nos séculos XVIII e XIX, especialmente, das ciências biológicas. Sendo tratado como uma estrutura mecânica, o entendimento mecanicista de mundo passa a ser aplicado ao corpo e seu funcionamento. A ciência é quem controla a natureza e, conseqüentemente, a natureza corporal dos seres humanos. Desse modo, a ciência produz elementos que proporciona o controle eficiente da estrutura corporal e promove maior eficiência mecânica. A ciência passa ser detentora do conhecimento do funcionamento corporal e com isso pode desenvolver técnicas para melhorar seu desempenho (Bracht, 1999).

Portanto, a Educação Física escolar já nasce com determinações funcionalistas a serem cumpridas, entre elas a função de contribuir com o desenvolvimento de corpos saudáveis e dóceis para constituir uma melhor adaptação ao processo produtivo e na perspectiva de uma política nacionalista. Na outra vertente, foi validada pelo pensamento médico-científico do corpo que ratificava o conjunto de ações que interviam sobre ele. A medicina era representante do conhecimento científico que versava na sociedade sobre o corpo (Bracht, 1999).

A Educação Física já consolidada na escola, inicia-se um processo de substituição da ginástica pelo esporte entendido como técnica corporal que corporifica e condensa os princípios que necessitam ser absorvidos pelos indivíduos, essa mudança apresenta-se com clareza na obra “Diagnóstico da Educação Física/Desportos” publicada em 1971. Nesse sentido, a Educação Física sem alterar sua pedagogia e sem mudanças substanciais em seus princípios fundamentais incorporou a “nova” técnica corporal, o esporte, acrescentando um novo sentido à disciplina, a saber, os princípios sociais e políticos inerentes ao fenômeno esportivo, entre eles a preparação das gerações para representar o Brasil nas competições esportivas internacionais. Notoriamente essa nova função da Educação Física explicita na esportivização da disciplina preconizada pelo governo brasileiro durante a ditadura cívico-militar (Bracht, 1999).

Com o fim da Segunda Guerra mundial, já no século XX, nasce o movimento tecnicista, que estimulava a desportivização da ginástica, surge também as ginásticas compensatórias e de condicionamento físico, com proposito de solucionar os problemas enfrentados no sistema produtivo (Soares *et al.*, 1992).

No Brasil, a Educação Física desde o início do século XX sofreu diversas transformações. As diferentes áreas do saber vêm influenciando a Educação Física no contexto escolar com propósito de redesenhar o seu fazer pedagógico, ou seja, originando vários ajustes, a depender de cada período histórico, todo esse rearranjo em sua trajetória histórica se deu para almejar a legitimidade no ambiente escolar.

Ao retomar a gênese da Educação Física, percebe-se que sua institucionalização na esfera escolar aconteceu no final do século XIX, inicialmente, denominada de ginástica. A partir do século XX, a concepção que predominou até a década de 1930, foi a perspectiva higienista, considerando como pontos relevantes os hábitos de higiene e saúde, preconizando a promoção da saúde do indivíduo por meio do exercício, assim favorecendo o desenvolvimento físico e moral (Soares, 1998; Machado, 2012).

Com o advento das grandes guerras mundiais, surgem também novas demandas para a Educação Física, além da manutenção da perspectiva higienista é preciso preparar os indivíduos para a guerra, surgindo a perspectiva militarista, essa nova atribuição reforça ainda mais a necessidade dos métodos ginásticos, capazes de formar gerações fortes e preparadas para combater nas guerras. Na tentativa de selecionar apenas os indivíduos "perfeitos" para galgar um exército de homens fisicamente fortes, houve a consequente exclusão dos considerados menos habilidosos, colaborando dessa forma para o desenvolvimento apenas das dimensões biológicas do indivíduo (Soares *et al.*, 1992).

Com a ascensão do "escolanovismo", já no período pós-guerra (1945-1950), em razão da constituição liberal-democrática e a partir dos preceitos da escola nova, que implantada na década de 1930, passava a fomentar as discussões no âmbito educacional do Brasil, surge a proposta com base no conceito biossocio filosófico para substituir o anátomo-fisiológico até então em vigor. Possibilitando aos professores daquele período, uma visão mais humanista (Darido, 2003). Contudo, ainda prevalece as heranças higienistas/militaristas que não foram totalmente abolidas, exercendo ainda influência na área. Dessa forma, para proporcionar um melhor entendimento a pesquisa abordou a história da Educação Física com uma compreensão "espiralada", consequentemente distinta da "lógica etapista", por entender que as características e particularidades que conceituam a concepção de Educação Física têm estímulos distintos, ora:

diretamente políticas, como no caso de regimes ditatoriais que lhe imprimiram, em determinados momentos, um caráter mais autoritário e adestrador ou doutrinário, e ora, uma influência mais liberal. Outras diferenças encontradas dizem respeito às peculiaridades culturais de cada país, bem como aos diferentes estágios de desenvolvimento do capitalismo, ou, ainda, às experiências alternativas de organização político-social, como é o caso das práticas socialistas (Bracht; Gonzáles, 2008, p. 151).

Tomando por base a citação acima pode se destacar o retrocesso causado com a instalação da ditadura militar na década de 1960, mais precisamente, em 1964, que provocou um processo de distanciamento pedagógico na Educação Física, de acordo com Machado (2012, p. 51), a questão pedagógica começa a perder força:

a partir da década de 1960, período em que se iniciou uma espécie de “despedagogização do teorizar em Educação Física”; observa-se de maneira crescente, portanto, um processo de “cientifização” dessa área, questão essa fortemente influenciada por certa pressão “externa” para que a Educação Física se legitimasse no campo científico.

Outras características que marcaram a Educação Física durante a ditadura cívico-militar foram as mudanças substanciais na configuração dos conteúdos da disciplina, marcado pelo predomínio do esporte como principal conteúdo da Educação Física (Bracht, 2010).

Durante a denominada guerra fria, entre os Estados Unidos e a União Soviética, as duas maiores potências mundiais à época, mostravam seu poder de fogo (guerra), sem o confronto direto, por meio de demonstrações simbólicas de domínio. Na tentativa de mostrar a força de seus soldados, mesmo sem a deflagração da guerra (guerra não declarada), o esporte se apresentava como parte simbólica de força ou arma para a guerra (Bianchini, 2015).

Não obstante, o Brasil também se alinhou a esse modelo, nos governos ditatoriais que assumiram o poder após 1964, passando a empenhar mais investimentos:

no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a ideia central girava em torno do Brasil Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (Darido, 2003, p. 2).

Com o avanço da “esportivização” da Educação Física, o esporte passa a ser o conteúdo majoritário, “hegemônico” nas aulas de Educação Física. Esporte este,

pensado apenas no sentido performático de rendimento, ou seja, o esporte na escola, representando o principal objetivo da área. As aulas são transformadas em treinos e os alunos avaliados e selecionados a partir de suas habilidades esportivas e motoras, com base na “biomecânica”, que se desenvolvia enquanto ciência, fundamentando o refinamento dos resultados esportivos. A partir de então, o professor passa a exercer a função de “treinador”, preocupava-se com a educação apenas do físico, enquanto os educandos teriam duas alternativas a seguir nas aulas de Educação Física, ou se tornaria atleta ou seria excluído/oprimido das aulas (Bracht, 1989). Nesse contexto, “o bom desempenho, as medalhas e troféus conquistados nos torneios disputados representavam, entre outras coisas, a materialização do trabalho do bom professor de Educação Física” (Machado, 2012, p. 54). O fenômeno da “esportivização” segundo Bracht (2010, p.100-101) passou a influenciar também a formação dos professores daquele período:

na medida em que se estabeleceu no imaginário social a vinculação entre Educação Física e esporte, tornando-os quase sinônimos, pois o papel da Educação Física na escola era ensinar os esportes, ou seja, a “cultura da Educação Física” passou a ser em larga medida a “cultura esportiva”.

Os professores desse período, em sua maioria, foram os grandes incentivadores da concepção esportivista. De acordo com Machado (2012, p. 53-54), o esporte representava para a Educação Física um acontecimento que incorporava informações relacionadas à representação de “uma prática prazerosa e que despertava o interesse dos envolvidos, bem como por conferir à EF, certo “reconhecimento social” – particularmente, na cultura escolar”.

Em outras palavras, a Educação Física Escolar se materializava por meio do conteúdo esporte, apresentando-se como um fenômeno que tanto a legitimava como também aliciava o público. É importante salientar que todas essas influências levaram a Educação Física a ter por base as ciências médicas, e essa compreensão trouxe consigo o denominado “paradigma da aptidão-física”, que ainda influencia fortemente a prática pedagógica no contexto educacional brasileiro. Mesmo depois de passados mais de quatro décadas, tais evidências levaram os estudiosos da área a entenderem que ainda existe em nossa atualidade um “neo-higienismo” disseminado nas aulas de Educação Física (Luz, 2007; Pimentel, 2012).

O percurso hegemônico do paradigma da aptidão física foi contestado, sendo apresentadas outras possibilidades, sem, no entanto, abalar substancialmente seus princípios. O próprio interior da instituição militar, influenciou fortemente a trajetória da Educação Física brasileira, entre as décadas de 1920 e 1950. O movimento escolanovista influenciou esses intelectuais levando-os a pensar a Educação e a Educação Física alicerçadas nos princípios da escola nova (Bracht, 1999). Dessa forma:

O predomínio do conhecimento das ciências naturais, principalmente da biologia e seus derivados, como conhecimento fundamentador da EF, significava a ausência da reflexão pedagógica. Ao contrário, como procurei demonstrar em estudo anterior (Bracht 1996), até o advento das ciências do esporte nos anos 70, o teorizar no âmbito da EF era sobretudo de caráter pedagógico, isto é, voltado para a intervenção educativa sobre o corpo; é claro, sustentado fundamentalmente pela biologia (Bracht, 1999, p. 77).

O contato mais determinante das ciências sociais e humanas com o campo da Educação Física, desenvolveu ou favoreceu o surgimento da apreciação crítica do paradigma da aptidão física. Porém, essa análise envolveu um movimento mais amplo denominado de movimento renovador da Educação Física brasileira, iniciado nos anos de 1980. Inicialmente, essa crítica tinha uma perspectiva cientificista, por entender que faltava ciência para a Educação Física (Bracht, 1999).

É dentro desse contexto que, nos anos 1980, ocorre no Brasil uma mudança significativa de paradigma, revelando a chance de repensar a Educação Física para além do foco exclusivo na aptidão física. Passa-se a considerar uma nova perspectiva, agora com base em fundamentos histórico-sociais. Não por acaso, esse movimento acontece justamente nesse período de ruptura com a ditadura (Castellani, 2013).

Com o advento da abertura democrática no início dos anos de 1980, concretizou-se o fim da ditadura cívico-militar em 1984, proporcionando o início de um processo de reestruturação político-econômico no Brasil, possibilitando maior abertura para grupos progressistas criticarem o sistema opressor, à época. Esse movimento também atingiu a educação e, conseqüentemente, a Educação Física. E nesse ambiente nasce:

o Movimento Renovador da Educação Física. Na esteira do campo educacional mais amplo, – onde o momento político do País possibilitava a criação e circulação de teorias que vinham questionar a própria função social da educação e da escola, tratando-a como instituição reprodutora (mas,

também, elemento constituinte) das desigualdades existentes na sociedade –, os discursos sobre uma nova EF, “que precisava nascer”, também estavam inseridos num contexto institucional, político e histórico (Machado, 2012, p. 60).

Com a abertura democrática, após o enfraquecimento da ditadura, a Educação Física começa a repensar o modelo preconizado até aquele momento, apresentando como objeto de estudo o esporte e aptidão física, desenvolvidos de forma hegemônica. A histórica publicação da obra de Medina em 1983, tornando-o um dos desbravadores do movimento que buscava uma Educação Física revolucionária, criticando a dualidade entre “corpo e mente”. Medina ressalta que “A educação física precisa entrar em crise urgentemente. Precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade” (Medina, 2013, p. 35). Mello (2009, p. 144) entende que a “Identidade e legitimidade passaram a ser o foco principal da atenção de alguns pesquisadores, que buscam outra orientação para a educação física nas ciências humanas não vinculadas ao positivismo”.

Santin (1987), assim como Medina também reforça críticas a época apontando a condição dualista vivenciada na Educação Física naquele momento. Tanto Medina quanto Santin entendiam que a interpretação fragmentada do corpo, restringia a Educação Física à perspectiva biologicista e da aptidão física.

Valter Bracht também exerce papel de destaque nos discursos críticos por meio de suas publicações. Com ênfase no artigo “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista” (1986), onde desenvolve uma crítica sólida denunciando a abordagem dada ao esporte no interior das escolas brasileiras. Nessa mesma linha destaca-se o artigo “Educação Física: a busca da autonomia pedagógica” (1989), para além das denúncias supracitadas, ressalta a proposta da constituição de um “corpo teórico” que permita sua legitimação e autonomia. Desse modo, o esporte realizado na escola começa a ser considerado:

Na ótica da crítica marxista, ele foi associado à prática de um esporte tradicional, conservador, reacionário, excludente, alienante, de resultados, burguês, capitalista, enfim, da “direita raivosa”. Um esporte que, na essência, reproduzia as desigualdades inerentes ao modo capitalista de produção da vida humana, e se encontrava a serviço de elites como um instrumento de dominação das classes subalternas (Pires; Silveira, 2007, p. 28).

4.2 O PROJETO DE “INTENÇÃO DE RUPTURA”

Para tanto, era necessária superar o tradicionalismo e nesse sentido não há dúvida da relevância do processo de autocrítica iniciado na Educação Física brasileira nos anos de 1980. Os acontecimentos do final da década de 1970 contribuíram para materializar esse processo. Passados quase duas décadas de ditadura militar, apenas no final da década de 1970, começa manifestar a aparente redemocratização, essa tão sonhada abertura democrática foi possível devido a reorganização do movimento operário e da exaustão do chamado “milagre brasileiro” (Hungaro, 2013).

Diversas circunstâncias contribuíram para a mudança do contexto político da década de 1980, destacando “a crise do “milagre brasileiro”, a reorganização do movimento operário e o contínuo processo de resistência à ditadura (desde 1964)”. Vários fatores contribuíram para que essas mudanças substanciais acontecessem, com o propósito de sufocar a “ditadura da burguesia fardada” (Hungaro, 2013, p. 136).

Todo esse contexto de abertura democrática também influenciou a Educação Física estimulando fortes mudanças no “teorizar crítico-sistêmico”, compreendendo um fazer histórico, feito pelas camadas populares da sociedade. Dessa forma, a Educação Física passa a questionar pela primeira vez sua histórica submissão aos interesses da burguesia, pretendia iniciar um movimento de resgate de lutas que buscava agir nas raízes dos problemas da sociedade capitalista (Hungaro, 2013).

Contudo, Hungaro (2013) salienta que a Educação Física desde seus primórdios vinha trabalhando em favor dos “interesses da burguesia conservadora”, no decurso da construção de novos seres humanos que atendessem às necessidades impostas pelo capitalismo, sendo relevante frisar que protagonizou uma atuação primorosa nesse quesito, segundo Soares (2004, p. 6):

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar.

Nesse sentido, evidencia sua funcionalidade, a partir do aumento da população urbana que causou o crescimento também das epidemias, a educação física além das funções já incorporadas passa a preparar o trabalhador fisicamente, ideologicamente e no controle das doenças endêmicas.

O aparecimento das doenças teve como principais causas o crescimento desordenado das cidades e áreas industriais, não acompanhado do aumento da oferta de políticas públicas, especialmente na limpeza urbana e no saneamento básico, o que consequentemente causou a proliferação das epidemias como: cólera, tifo e a febre, enfrentadas com frequência entre os anos de 1831 e 1840, evidenciando a piora nas condições de vida nas cidades (Hungaro, 2013).

Com a expansão dos problemas era necessário encontrar os culpados, para determinar ações, nesse caso os pobres, considerados desleixados com as regras sanitárias e por terem muitos vícios. Como solução então iniciou o “movimento de moralização sanitária” em meados do século XIX, sendo a Educação Física a responsável por moralizar os pobres por meio do movimento higienista (Hungaro, 2013, p. 138).

Com tais funcionalidades a Educação Física se constitui na Europa, com suas já citadas características marcantes: preparação do trabalhador para atuar na indústria de forma que suporte fisicamente sua jornada extensa de trabalho, reforçando o positivismo generalizado da ciência, preocupada apenas com os aspectos biológico do sujeito, perdurando “durante o processo de sua expansão, com o domínio europeu, pelo mundo – inclusive, em sua inserção no Brasil” (Hungaro, 2013, p. 139).

Para tanto, apesar de pensada a partir de determinações específicas “próprias de uma formação histórico-cultural singular”, tanto no Brasil quanto na Europa as entidades militares e médicas tiveram papel importante na constituição da Educação Física. O que justifica a atuação da Educação Física no Brasil durante o “regime autoritário” exercendo a função de manipular a sociedade e consequentemente mascarar a realidade (Hungaro, 2013, p. 139).

Segundo Hungaro (2013) Medina em sua obra “A Educação Física Cuida do Corpo e “Mente””, enfatiza que a Educação Física exerce sua funcionalidade histórica, mentindo para manipular a consciência social, colaborando para a manutenção do regime militar ditatorial. O autor ainda denuncia bravamente, e afirma a necessidade de a Educação Física entrar em crise, uma crise identitária, buscando mudar de paradigma. Medina (2013) ressalta que uma crise serve para avaliar, buscar informações sobre os fatores que causaram a crise e por fim encontrar caminhos para superá-la.

Portanto, ao afirmar a necessidade de a Educação Física ter que passar por uma crise, Medina (1983 *apud* Hungaro, 2013, p. 140), elenca os principais fatores que precisam ser discutidos, buscando uma compreensão crítica da área, entre elas destaca-se:

o quadro de miséria das consciências; a essência do ato educativo e as relações da educação física com ele; o problema da fragmentação decorrente da crescente especialização das ciências – própria do positivismo; a denúncia da empobrecida formação do profissional da educação física; a crítica enviesada da relação teoria e prática; um importante, embora inicial, mapeamento das concepções de educação física (convencional, modernizadora e revolucionária); a defesa de uma educação física revolucionária e o chamamento para a necessidade de construir uma nova educação física comprometida com a utopia, que ainda estava por se fazer.

Medina (2013) ressalta que a Educação Física tem potencial para ser verdadeiramente revolucionária, porém ainda não se concretizou, está apenas sendo gerada por aqueles que não coadunam com o modelo atual e ainda ressalta a necessidade de questionar de maneira “radical, rigorosa e global, os atuais valores culturais que nos condicionam”. A concepção em estado embrionário ainda não apresentou com a devida organização capaz de agir no conjunto da sociedade promovendo o indivíduo a níveis mais elevados da existência humana por meio do movimento.

Medina (*apud* Hungaro, 2013), enfatiza que a obra “A Educação Física Cuida do Corpo e “Mente”” realiza uma interlocução relevante com a ciências humanas e sociais e aponta a urgência de avanços no sentido de vencer o modelo de formação com base exclusiva nas ciências biológicas. A obra demonstra com clareza que a direção para construir uma Educação Física revolucionária demandaria uma crítica teórica, buscando um alinhamento às teorias sociais, principalmente, representadas nas obras de Marx.

Apesar de não remeter diretamente a Marx, Medina cita autores com origens marxistas. É importante lembrar que embora a obra de Medina seja pioneira para o período de sua primeira publicação, já havia neste momento também as primeiras organizações do movimento de renovação da Educação Física, que, entre as mudanças almejadas, estava o projeto de construção da “emancipação humana”. Nesse novo movimento muitos autores tiveram fundamental importância no empenho de formular “contribuições teóricas e políticas” (Hungaro, 2013, p. 141).

Intitulado “Movimento Renovador da Educação Física” iniciado nos anos de 1980, teve influência da obra de Medina “A Educação Física Cuida do Corpo e “Mente””, tomada por provocações importantes, associado às circunstâncias políticas do período, emergindo o importante movimento de renovação, influenciado pelo marxismo, resultando em um aumento das produções teóricas, consideradas “clássicos” da Educação Física. A influência da teoria social de Marx proporcionou à Educação Física um processo de “intenção de ruptura” da disciplina com seu passado retrógrado (Hungaro, 2013).

Segundo Bracht (2013, p. 107), vários aspectos são almejados pelo “movimento renovador crítico”, direcionados a prática pedagógica, destacando:

depois de anos de domínio da “(mono) cultura do esporte” nas aulas de educação física, um movimento renovador crítico chamou a atenção para amplitude das manifestações da cultura corporal [...] e o papel fundamental da educação física no sentido de legar essa dimensão da cultura às novas gerações. No entanto, não se trata de apenas superar a monocultura esportiva, mas também de alterar o sentido da prática pedagógica em educação física: sair da formação de um “indivíduo funcionalizado” e adaptado aos valores dominantes, para a formulação de um indivíduo capaz de situar histórica, social, cultural e politicamente as práticas corporais das quais se apropriava nas aulas de educação física, ou seja, de promover a formação de cidadãos críticos e sujeitos construtores de cultura.

A intenção progressista do “movimento renovador” com base no processo de “intenção de ruptura” ao passado conservador da Educação Física ganhou força na década de 1980 até meados da década de 1990, quando começou a enfrentar resistência do movimento pós-modernista, como o processo de ruptura era pautado na teoria social de Marx, teoria esta rejeitada pelo pós-modernismo conservador, o que acabou por arrefecer o movimento de renovação teórico da Educação Física, ou seja, as circunstâncias apresentadas a partir de meados dos anos de 1990, não favoreceram a construção de uma Educação Física revolucionária (Hungaro, 2013).

Portanto, o projeto de modernização da disciplina com o fim revolucionário enfrenta críticas, e essas críticas trazem consequências difíceis de serem superadas por aqueles que almejam um projeto de emancipação humana a partir da superação da ordem burguesa. Entre as consequências destaca-se a “entificação da razão”:

A razão humana toma o lugar do capitalismo na compreensão dos limites da sociabilidade do homem contemporâneo [...] para os pós-modernos, o problema não está no capitalismo, mas na racionalidade moderna. Dessa

forma, seria possível a emancipação humana abandonando a maneira de pensar, sem superar o capitalismo (Hungaro, 2013, p. 150).

Articulada a primeira consequência ressalta-se uma segunda: “já que o mundo - a realidade - não poderá ser racionalmente apreendida - como totalidade - também não poderá ser radicalmente (em suas raízes) transformada” (Hungaro, 2013, p. 150).

Todo esse contexto supracitado impactou de forma significativa as produções teóricas das ciências humanas e sociais, a qual a Educação Física faz parte. Desse modo, o contexto favorável à produção científica de alinhamento crítico dos anos de 1980, acabou por entrar em declínio a partir de meados dos anos de 1990, caracterizado pela denominada “crise dos paradigmas” (Hungaro, 2013).

Portanto, o idealizado projeto de “intenção de ruptura” é suspenso precocemente a partir da descredibilidade da possível construção de um projeto revolucionário que defendia uma Educação Física revolucionária e comprometida com a emancipação humana. A “crítica cultural contemporânea” desgasta as temáticas abordadas por Medina em seu Livro “A Educação Física Cuida do Corpo e “Mente””, que denunciava a funcionalidade histórica da Educação Física e proporcionava o início do projeto de “intenção de ruptura” com seu passado obscuro. A identificação da ausência da consciência denominada por Medina como o estado de miséria das consciências é causada pela alienação e precisa ser superado. E este conceito embora muito relevante é duramente atacado nos debates acadêmicos protagonizado pelos críticos pós-modernos. Segundo Carlos Nelson Coutinho (2000, p. 50 *apud* Hungaro, 2013, p. 151):

Há um importante conceito de Marx, hoje injustamente em desfavor (como, aliás, ainda injustamente em desfavor o próprio marxismo), que é o conceito de alienação. Segundo Marx, os indivíduos constroem coletivamente todos os bens sociais, toda a riqueza material e cultural e todas as instituições sociais e políticas, mas não são capazes - dada a divisão da sociedade em classes antagônicas - de se reapropriarem efetivamente desses bens por eles mesmos criados.

Para tanto, os pós-modernos negam a existência da alienação, consequentemente para esse entendimento não existe um “estado de miséria de consciência”, pois os fundamentos filosóficos que sustentam essa corrente entendem que a aparência não distingue da essência dos fenômenos (Hungaro, 2013, p. 153).

Dessa forma, o pós-modernismo trabalha para manter a hegemonia da sociedade, pautada no capitalismo, garantindo o consenso através do “domínio das

consciências”. Ao contrário desse movimento para superar a alienação é fundamental compreender a essência do fenômeno, sustentada na hipótese da necessária “distinção entre aparência e a essência do fenômeno”. Hungaro (2013, p. 153), sustenta essa hipótese nas formulações de Marx afirmando que “toda a ciência seria supérflua se a aparência e a essência do fenômeno corresponderem imediatamente”.

A partir da negação da existência da alienação e “da visão fragmentada da realidade humana” a essência do ato educativo é comprometida. Essa deturpação da compreensão da totalidade preconizada pelos pós-modernos leva a entender que o educando compreende a consciência filosófica a partir do senso comum. Entretanto a “essência do ato educativo e a superação da fragmentação do ser” são fundamentados em Marx (*apud* Hungaro, 2013, p.153), e para ele:

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

Marx e Engels (1999 *apud* Hungaro, 2013, p. 154), ressalta que “há uma lógica constituinte: trata de um todo articulado e o momento articulado desse todo é o da “produção material da vida social””.

Nessa perspectiva a compreensão dos fenômenos na ordem burguesa, está sempre associada ao econômico, imbricada nas suas determinações, entretanto a “vida social” está muito além dos preceitos econômicos. Hungaro (2013, p. 155) destaca que os anseios de Medina extremamente necessários para o desenvolvimento do projeto de Educação Física revolucionária e humanista, embora fundamental atualmente é “considerado impossível e até mesmo totalitário” diante da perspectiva pós-moderna. Pois se a totalidade é:

irracional, se não há distinção entre aparência e essência, se há dúvidas sobre a efetividade da alienação, o debate sobre teoria e prática fica ainda mais empobrecido do que já aponta o autor, com poucas perspectivas de superação, pois o imediato (aparente) subsumiu a mediação (tão necessária para a aproximação a essência) (Hungaro, 2013, p. 153).

O autor critica o que ele denomina de “reino do praticismo superficial”, só é importante o que é útil, sendo valorizado apenas aquilo que instrumentaliza a forma de trabalho na ordem burguesa, a banalização da formação humana reduzida a

preparação para a atividade laboral vem reforçando progressivamente o processo formativo do homem no sentido da divisão social do trabalho, dessa forma, o indivíduo é “exclusivamente aquilo que desempenha nas relações sociais de produção” (Hungaro, 2013, p. 155). Com efeito:

desde o instante em que o trabalho começa a ser distribuído, cada um dispõe de uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual não pode sair; o homem é caçador, pescador, pastor ou crítico, e aí deve permanecer se não quiser perder seus meios de vida - ao passo que na sociedade comunista, onde cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode aperfeiçoar-se no ramo que lhe é apraz, a sociedade regula a produção geral, dando-me assim a possibilidade de hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçador pela manhã, pescador à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar após o jantar, segundo o meu desejo, sem jamais tornar-me caçador, pescador, pastor ou crítico (Marx e Engels 1999, p. 47).

A idealização humanista de elaboração “omnilateral”, a partir da compreensão dos pós-modernos é impossível, por entenderem ser fracassada a superação dos preceitos burgueses, compreendem que, até então, não houve êxito no processo revolucionário. A tão sonhada revolução da Educação Física almejada por Medina torna-se impossível, pretensão considerada pelos pós-moderno “jurássica” que caiu em decadência. Entretanto, Max incrivelmente contribui para a compreensão humana “demonstrando que o modo de ser burguês é histórico”, portanto, desenvolvido pelos homens, desse modo, possível de ser alterada pela ação dos seres humanos. Assim Marx (1997 citado por Hungaro, 2013, p. 156), entende que:

os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.

Os acontecimentos dos anos de 1990, não contribuíram para a construção da sonhada revolução na Educação Física. O autor argumenta que o termo usado é um termo talvez indevido, porém é o que se apresenta para o momento, que da década de 1990 para cá, a Educação Física voltou a “mentir”, o contexto que originou a crítica pós-moderna levou a disciplina a “mentir” novamente, pois ela continua sendo útil a funcionalidade do capital (Hungaro, 2013).

Portanto, para reverter esse processo instaurado na década de 1990 que arrefeceu o projeto de “intenção de ruptura” se faz necessário:

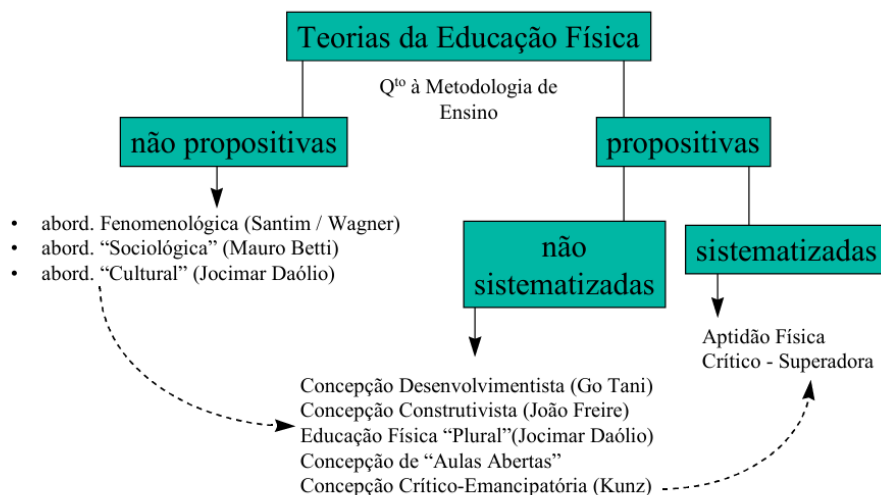
que “a realidade tenda para a teoria”, e para isso é fundamental a emergência de um movimento de massas que seja uma ameaça concreta à ordem do capital. Enquanto tal movimento não se torna visível, no debate acadêmico, cabe-nos a “batalha das ideias”, que, tendo em vista as circunstâncias concretas em que vem sendo travada, exige a retomada da interlocução com Marx. Apesar de insuficiente, Marx é absolutamente necessário para a compreensão das complexas determinações da sociedade contemporânea, e tal compreensão, por sua vez - na melhor inspiração moderna -, é vital para alimentar uma intervenção revolucionária (Hungaro, 2013, p. 157).

4.3 TEORIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para Castellani (1999, p.150) a Educação Física encontra-se em uma situação paradoxal: de um lado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que ainda não superou a subordinação ao paradigma da aptidão física, revela ainda que o Conselho Nacional de Educação também coaduna da mesma compreensão, mais especificamente nos momentos em que foi convocado a evidenciar-se sobre as formas de inserção da disciplina na educação básica. Do outro lado apresenta-se diversas abordagens e concepções pedagógicas que, de formas diferente demonstram a necessidade de superar esses paradigmas favorecendo a ampliação de “práticas pedagógicas passíveis de se ajustarem sem maiores dificuldades à dinâmica curricular pensada para a Educação Básica”.

Desse modo, não restam dúvidas da relevância das décadas de 1980 e 1990, para a constituição do conjunto de concepções pedagógicas da Educação Física, mesmo que algumas de forma sucinta, procuram outros caminhos distintos daqueles centrado no eixo paradigmático da aptidão física, para justificar a presença da disciplina na escola, de forma a distanciar do texto do Decreto nº 69.450/71, inciso III do artigo 3, parágrafo 1º, qual seja, “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (Castellani, 1999, p. 150). O quadro a seguir apresenta as concepções de forma explicativa:

Figura 1 - Teorias da Educação Física



Fonte: CASTELLANI FILHO, L. A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas. Tese de Doutorado, Universidade de Campinas, Campinas, 1999, p. 151.

As Teorias da Educação Física apresentadas no quadro acima são classificadas em abordagens ou concepções pedagógicas que, no que tange a metodologia de ensino, estão dispostas em não propositivas e propositivas.

Entre as não propositivas estão, Fenomenológica, Sociológica e Cultural, representadas respectivamente pelos professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira, Mauro Betti e Jocimar Daólio. Essas abordagens trazem em comum, a ausência do estabelecimento de parâmetros ou princípios metodológicos, da mesma forma também não apresentam metodologias de ensino, motivos pelo qual são caracterizadas como abordagens (Castellani, 1999).

A fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre o estado-da-arte inerente a Educação Física o autor esquematiza as teorias pedagógicas da Educação Física brasileira de acordo com o estabelecimento da relação da teoria com a realidade concreta, tratando como Abordagens àquelas que ao interagir com o presente, não favorecem a concepção de novas possibilidades pedagógicas, tão-somente são abordadas, e denomina de Concepções as que propõe a compreensão de mudanças ao instituírem intermediação com a realidade, o que não necessariamente significando estarem comprometidas com um novo conhecimento (Castellani, 2013).

As concepções são organizadas em dois blocos, sistematizadas e não sistematizadas, a depender de como articula a compreensão de metodologia de

ensino, “fundada em uma concepção de currículo ampliado que se vale da tese de concepção ampliada de Estado desenvolvida pelo marxista italiano Antonio Gramsci” (Castellani, 2013, p. 25).

Entre as não sistematizadas, encontram-se as abordagens Desenvolvimentista, Construtivista e Crítico-Emancipatória, esta última demonstrando indícios de transição para um modelo mais estruturado. Essas abordagens são representadas, respectivamente, pelos professores Go Tani, João Batista Freire e Elenor Kunz. Ainda nesse grupo, há a abordagem Cultural, recentemente nomeada de "Plural" por seu proponente Jocimar Daólio. Além da proposta conhecida como "Aulas Abertas", concebida por Reiner Hildebrandt. Apesar de todas essas concepções proporem uma nova forma de compreender e organizar a educação física escolar, o que justifica o uso do termo "concepção", elas ainda não desenvolveram uma sistematização metodológica nos moldes já mencionados (Castellani, 1999).

Já entre as propostas que se apresentam como sistematizadas, destacam-se duas concepções principais: uma que mantém sua base pedagógica na tradicional associação da Educação Física com a Aptidão Física, e outra denominada Crítico-Superadora, formulada por seus próprios autores (Castellani, 1999).

Ainda sobre influência das décadas de 1980 e 1990, destaca-se a grande diversidade das propostas pedagógicas para a Educação Física Escolar. Embora essas práticas pedagógicas não tenham superado suas bases voltadas para os paradigmas da aptidão física e esportiva, diversas propostas pedagógicas surgiram nesse período apresentando-se como possibilidade de intervenção na área (Bracht, 1999).

Seguindo a linha da aptidão física, a denominada abordagem desenvolvimentista traz como tema central uma proposta de fundamentos para a Educação Física, a serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proposta acredita que a criança se desenvolve por meio de experiências de movimento, de forma a atender os movimentos que as crianças necessitam. Traz como fundamento teórico, principalmente, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, os autores de destaque da abordagem desenvolvimentista são os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel ambos da USP, e Ruy Jornada Krebs, da UFSM (Bracht, 1999).

Outra abordagem que se diferencia das anteriores por centralizar seus conceitos e sua prática pedagógica sobre a infância – (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), é abordagem psicomotora. Seu objeto de estudo e de intervenção recaem sobre o desenvolvimento de funções psicomotoras (esquema corporal, lateralidade, estruturação espaço-temporal, equilíbrio entre outras). Nas décadas de 1970 e 1980, essa abordagem influenciou de forma significativa a Educação Física brasileira. A Influência psicomotora apresenta a Educação Física como auxiliar das demais disciplinas, favorecendo a aprendizagem de matemática, português, história ou geografia. A principal crítica dirigida a essa proposta reside no fato de não reconhecer à Educação Física a sua especificidade epistemológica e pedagógica, relegando-a a uma condição de subordinação em relação às demais disciplinas do currículo escolar. A partir dessa visão, o movimento é um mero instrumento, desconsiderando a cultura do movimento humano como um saber da Educação Física a ser transmitido na escola (Bracht, 1999).

A proposta construtivista de João Batista Freire (Unicamp), guarda proximidade com as abordagens desenvolvimentista e psicomotora, na medida em que seus pressupostos teóricos e fundamentos epistemológicos se ancoram, em grande parte, na Psicologia do Desenvolvimento, especialmente de orientação piagetiana (Sampaio, 2013). Mesmo que o autor tenha enriquecido sua obra dialogando com elementos da cultura, mais especificamente, da cultura infantil, a proposta está fundamentada, de forma hegemônica, em pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento (Bracht, 1999).

As propostas abordadas no texto até aqui têm em comum a ausência de uma vinculação com uma teoria crítica da educação, vinculação essa com o objetivo de proporcionar uma educação que faça a crítica ao modelo de sociedade capitalista como um papel central (Bracht, 1999).

Na perspectiva de superação do modelo capitalista destaca-se a proposta progressistas do professor Elenor Kunz, da UFSC, denominada crítico- emancipatória. Kunz teve a colaboração de um conjunto de professores que compõem o Núcleo de Estudos Pedagógicos do Centro de Desportos da UFSC, para cumprir a difícil tarefa de estruturar a concepção crítico-emancipatória (Bracht, 1999).

As formulações iniciais desenvolvidas por Kunz foram marcadamente influenciadas pelas ideias pedagógicas de Paulo Freire (Kunz, 1991). Além disso,

suas reflexões sobre o movimento humano foram fortemente inspiradas por abordagens fenomenológicas, especialmente, a partir da obra de Merleau-Ponty, e por pesquisadores holandeses como Gordjin, Tamboer e Trebels, este último, inclusive, foi seu orientador durante o doutorado realizado em Hannover, na Alemanha. A proposta teórica de Kunz, baseia-se em uma visão do movimento que ele caracteriza como de natureza dialógica (Bracht, 1999).

Nessa concepção o movimento humano é compreendido com o propósito de dialogar com o mundo. Assim a proposta assinala para a importância de tematizar os elementos da cultura do movimento, de maneira a capacitar os alunos para agir e analisar esse contexto. Para isso, o autor desenvolve um importante princípio que fundamenta sua proposta pedagógica: proporcionar ao sujeito a possibilidade de compreender a si mesmo sob uma perspectiva iluminista, na qual ele seja capaz de elaborar uma crítica consistente e agir com autonomia. Tal concepção evidencia a forte influência dos pensadores da Escola de Frankfurt (Bracht, 1999).

É necessário destacar também a abordagem conhecida como aulas abertas à experiência, difundida no Brasil pelo professor alemão Reiner Hildebrandt, que atuou como docente visitante na UFSM. Essa proposta é apresentada, especialmente, em duas publicações: uma escrita em coautoria por Hildebrandt e seu compatriota R. Laging (Hildebrandt; Laging, 1986), e outra elaborada a partir do trabalho desenvolvido por Hildebrandt no Brasil, com a colaboração dos grupos de pesquisa da UFPE e da UFSM (Visão Didática, 1991). Portanto, a proposta parte do conceito de que a aula de Educação Física pode ser compreendida dentro de um espectro que varia entre modelos de ensino fechados e abertos, essa proposta critica os modelos fechados por dificultarem a formação de sujeitos críticos e autônomos. Em contrapartida, defende aulas abertas, de modo a promover a participação ativa dos alunos nas decisões didáticas que estruturam o processo de ensino (Bracht, 1999).

A outra concepção progressista chamada Crítico-Superadora está consubstanciada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, mais conhecido como coletivo de autores, publicado em 1992. Essa proposta tem base no materialismo histórico-dialético o que a aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores. A concepção Crítico-Superadora compreende o principal objeto de conhecimento da Educação Física como cultura corporal, materializada nos temas, esporte, ginástica, jogo, lutas, dança, mímica entre

outras. Os temas propostos por essa concepção devem ser tratados de forma historicizada, permitindo a identificação de suas tensões e contradições (Bracht, 1999).

Pela estreita relação da concepção Crítico-Superada com a Pedagogia Histórico-Crítica e conseqüentemente com o Currículo em Movimento do Distrito Federal, a concepção será abordada com mais profundidade a frente no texto.

As teorias da Educação Física Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória consideradas do campo progressista preconizam a superação das “formas culturais dominantes do movimentar-se humano que reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso” (Bracht, 1999, p.81).

Desse modo, as abordagens progressistas propõem estratégias didático-pedagógicas que viabilizam a análise crítica das manifestações culturais relacionadas ao movimento humano, ou seja, dos temas vinculados à cultura corporal ou de movimento. Ao abordar tais conteúdo, busca-se promover uma compreensão crítica que revele suas relações com os valores e estruturas da sociedade atual, ao mesmo tempo em que desenvolvem as capacidades necessárias para essa análise: “a lógica dialética na abordagem Crítico-Superadora e o agir comunicativo na perspectiva Crítico-Emancipatória” (Bracht, 1999, p.81).

A intenção é que os sujeitos, ao adquirirem consciência crítica, possam atuar de forma autônoma e reflexiva tanto no âmbito da cultura corporal ou de movimento quanto como cidadãos engajados em processos de transformação social. É importante destacar que essas propostas têm como objetivo primordial contrapor a determinadas características da cultura corporal contemporânea que, segundo essas concepções, contribuem para a formação de uma consciência distorcida da realidade e reduzem os indivíduos à condição de meros consumidores passivos da indústria cultural. Para cumprir esse propósito, torna-se essencial compreender o movimento humano objeto de conhecimento da Educação Física, como uma expressão histórica e cultural, e não apenas como um fenômeno de natureza biológica, mecânica ou psicológica (Bracht, 1999).

A cultura corporal ou de movimento² ocupa hoje um papel relevante na vida dos cidadãos, o que exige da escola mais do que a simples reprodução dessas práticas, é necessário promover uma apropriação crítica por parte dos alunos, permitindo-lhes exercer plenamente sua cidadania. Essa responsabilidade recai particularmente sobre a Educação Física, que deve possibilitar essa compreensão crítica (Bracht, 1999).

O desafio é ainda maior quando se considera que essas manifestações culturais estão ligadas a dinâmicas e estruturas sociais mais amplas, sendo, portanto, objeto de transformação desejada pelas pedagogias progressistas. Essas correntes pedagógicas partem de um projeto alternativo de sociedade que se contrapõe ao modelo dominante e, por isso, requerem uma leitura consistente da realidade capaz de dialogar com propostas de transformação da realidade.

Entretanto, um movimento atual bastante influente questiona a validade da ciência e da razão científica, o que enfraquece os fundamentos da pedagogia crítica. Isso ocorre porque essa pedagogia tem como objetivo justamente ultrapassar visões distorcidas da realidade por meio de uma análise crítica, esclarecida e fundamentada nos conteúdos clássicos (Bracht, 1999).

Deste feito, é importante destacar a pretensão dessa pesquisa, nesse sentido salienta que a estreita relação da concepção Crítico-Superada com a Pedagogia Histórico-Crítica e conseqüentemente com o Currículo em Movimento do Distrito Federal, se faz relevante aprofundar a compreensão sobre a concepção crítico-superadora que será abordada com mais propriedade a seguir.

4.4 CONCEPÇÃO CRÍTICO-SUPERADORA

Alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica, a concepção crítico-superadora da Educação Física se orienta pelos pressupostos da teoria social de Marx, nos fundamentos filosóficos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, surge em 1992, com a relevante obra, a “Metodologia do Ensino da Educação Física”. Essa importante publicação busca materializar a Educação Física no contexto da teoria social de Marx, sustentando a possibilidade de rompimento com o passado

² O conceito utilizado por Kunz é o de **cultura do movimento**, conforme ressalta em sua obra Transformação didático-pedagógica do esporte: “Esse conceito de cultura do movimento já o introduzi em meu trabalho anterior, Educação Física: Ensino & Mudanças, e o retomo novamente no terceiro capítulo” (Kunz, 2004, p. 22).

conservador da disciplina calcado na aptidão física e nas ciências biológicas, desconsiderando as questões socioculturais inerentes a sujeito.

Para tanto, a busca pela transformação da sociedade vem de uma ação denominada de luta, o que representa o desejo dos trabalhadores de disfrutarem do produto de seu trabalho. Como os interesses no capitalismo são antagônicos em diversos momentos provocam conflitos que terminam em uma crise, é dessas crises que surgem as pedagogias, caracterizadas como:

teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico. A pedagogia é, pois, a "... reflexão e teoria da educação capaz de dar conta da complexidade, globalidade, conflitividade e especificidade de determinada prática social que é a educação" (Souza, 1987, p. 27).

Nesse contexto, surge na Educação Física a concepção pedagógica Crítico-Superadora que objetiva a organização do conhecimento de cunho crítico no contexto escolar. Assim é importante ressaltar a difícil missão de estruturar um programa que venha a atender os anseios dos professores que dizem respeito à sistematização e transmissão do conhecimento à seleção dos conteúdos durante os anos escolares, aos procedimentos para o ensino e aos processos avaliativos. Para estruturar um programa de Educação Física, a escolha dos conteúdos é uma tarefa básica, ao sinalizar o conhecimento e os métodos para sua assimilação, evidencia-se a natureza do pensamento teórico que se pretende desenvolver no aluno (Soares *et al.*, 1992). Dessa forma, considera-se que o programa é a base da disciplina e, traz como princípio, os seguintes elementos:

1) conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdo de ensino; 2) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e 3) os procedimentos didático-metodológico para ensiná-lo (Soares *et al.*, 1992, p. 61)

Neste contexto, a Educação Física, enquanto componente curricular, dedica-se ao tratamento pedagógico da cultura corporal, entendida, segundo o Coletivo de Autores, como o conjunto de conteúdo próprios da área, tais como jogo, esporte, ginástica, dança, capoeira, entre outras manifestações. A compreensão destes

conteúdos busca desenvolver a “expressão corporal como linguagem” (Soares *et al.*, 1992, p. 66).

A apropriação da cultura corporal pelo homem lhes proporciona o desenvolvimento do seu “sentido pessoal”, caracterizando sua subjetividade e está atrelado às “significações objetivas” com suas motivações, com seu mundo e sua própria realidade. As significações não são escolhidas pelo indivíduo, estão presentes nas relações sociais, formando uma rede de comunicações reais. Isso faz com que cada sujeito atribua um sentido próprio às atividades propostas, devido às significações sociais serem distintas entre os indivíduos, o que pode causar divergências nas expectativas dos alunos (Soares *et al.*, 1992).

O sentido que os alunos atribuem aos jogos tem muito a ver com sua vida, ou seja, com suas vivências sociais ou motivações. A partir dessas considerações é possível inferir que os temas tratados pela cultura corporal “expressam um sentido/significado onde se interpenetram dialeticamente a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivas da sociedade” (Soares *et al.*, 1992, p. 62).

O trato dessas significações engloba o entendimento da relação interdependente que jogo, esporte, ginástica, dança, capoeira e outros temas que compõem ou venham a compor os conteúdos da Educação Física escolar, tem com os grandes temas sociopolíticos contemporâneos, entre eles destaca-se as crises climáticas, preconceitos diversos, as questões de gênero, relações sociais do trabalho, distribuição injusta da terra, renda entre outros (Soares *et al.*, 1992).

É necessário que a Educação Física contribua com a compreensão desses temas, a partir da realidade social do aluno, interpretando e explicando com base nos interesses de classe social. Nessa perspectiva, cabe à escola promover a aprendizagem da prática social. Os conteúdos precisam ser selecionados partir da necessidade apresentada por cada comunidade que forma o público da escola (Soares *et al.*, 1992).

Os autores são enfáticos em afirmar que tratar dos grandes temas sociopolíticos não significa um ato de doutrinação dos alunos, o que os autores defendem é uma clara proposta de conteúdo que atenda às demandas da classe trabalhadora, os conteúdos precisam viabilizar a leitura da realidade social, determinando caminhos seguros na direção dos projetos políticos de promoção social (Soares *et al.*, 1992).

A percepção do aluno sobre os conteúdos apresentados deve orientar a solução de problemas neles implícitos. Dessa forma a problematização proporcionará o aprofundamento sobre o conteúdo que se relaciona com sua realidade, estimulando no aluno a curiosidade e as motivações que podem encorajar atitudes científicas (Soares *et al.*, 1992).

Na perspectiva Crítico-Superadora se faz necessário a escolha criteriosa dos conteúdos da Educação Física, esses devem ser organizados e selecionados com o objetivo de favorecer a leitura da realidade. Para que de fato ocorra essa leitura é preciso analisar a origem do conteúdo e identificar o que define a relevância do seu ensino. Também é preciso observar os materiais disponíveis na escola, é importante essa observação porque a apropriação do conhecimento em Educação Física, necessita de instrumentos teóricos e práticos, determinados esportes ou atividades corporais exigem materiais mais específicos (Soares *et al.*, 1992).

Nesse sentido, os conteúdos preconizados na perspectiva Crítico-Superadora surgem dos grandes temas da cultura corporal e podem abranger uma grande diversidade de conteúdo, possíveis de serem sistematizados na educação básica, sendo eles: jogos, esporte, capoeira, ginástica e dança. Os professores devem dominar esses temas com propriedade, a começar da origem histórica aos seus propósitos educativos (Soares *et al.*, 1992).

É importante destacar que os autores não determinam a ordem que os conteúdos devem ser abordados no desenvolvimento e organização do programa curricular, o professor define a ordem que melhor atende aos interesses da turma ou pode também abordar de forma simultânea os conteúdos da denominada cultura corporal (Soares *et al.*, 1992).

Não menos importante é a consideração do tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento que deve ser observado criteriosamente, os conteúdos devem ser distribuídos obedecendo o tempo que os alunos necessitam para assimilá-los, sabendo que este tempo pode variar entre os indivíduos, a depender do ciclo que o aluno se encontra, dessa forma, a proposta Crítico-Superadora salienta que o mesmo conteúdo pode ser trabalhado em todos os níveis da educação básica a partir de uma evolução espiralada. A cada ciclo o aluno vai ampliando seu domínio sobre as atividades propostas. Devendo observar “que

uma habilidade corporal envolve, simultaneamente domínio de conhecimento de habilidades mentais e habilidades técnicas” (Soares *et al.*, 1992, p. 65).

Nesse contexto, o jogo, um dos conteúdos da cultura corporal, é uma criação do ser humano, ação “em que sua intencionalidade e curiosidade resulta em um processo criativo para modificar imaginariamente a realidade e o presente”. O jogo proporciona a ação vital da atividade das crianças (Soares *et al.*, 1992 p. 65). Portanto, a fim de compreender os avanços no desenvolvimento da criança, o professor precisa conhecer os mecanismos que a coloca em ação: na infância o jogo deve ser entendido como:

“fator de desenvolvimento” por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê. Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (Soares *et al.*, 1992, p. 66).

A partir do desenvolvimento da criança, ela começa a dar mais importância aos objetivos do jogo. Desse modo, a intencionalidade do jogo justifica e determina a atitude afetiva da criança. Portanto, a explosão de emoções durante o jogo pode privar a criança de grande parte do prazer de jogar (Soares *et al.*, 1992).

Ao planejar o jogo, o professor deve ficar atento para o real significado do mesmo, promover discussões que venha a colaborar com as questões da violência, respeito às regras e aos colegas entre outros; também, pode solicitar aos alunos que sugiram novas regras para o jogo com o objetivo de torná-los menos violentos, mais participativos ou mesmo para impedir a discriminação dos alunos que apresentam mais dificuldades, ou seja, dar mais relevância ao lúdico e menos à competição (Soares *et al.*, 1992).

O grau de rigidez das regras do jogo, o torna mais exigente no que diz respeito a atenção, deixando-o mais tenso para as crianças, entretanto, este contato é fundamental para o seu desenvolvimento trazendo a percepção de passagem das regras do jogo para as do trabalho (Soares *et al.*, 1992).

Portanto, nos programas de jogos para multisséries é relevante que os conteúdos sejam bem selecionados, respeitando a memória lúdica da sociedade a

qual o aluno está inserido e ofertando o conhecimento da diversidade cultural dos jogos existentes entre as regiões brasileiras e pelo mundo (Soares *et al.*, 1992).

Soares *et al.* (1992) inova ao construir uma proposta curricular que põe em foco a forma como se organiza o pensamento, em seus conteúdos e em sua forma, no processo de apropriação do conhecimento.

Esta perspectiva, orientada pela concepção materialista, histórica e dialética, estabelece que a relação criança-objeto deve ser compreendida a partir da ideia de que é a apropriação do conhecimento que promove o desenvolvimento do pensamento, e não o contrário. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento não acontece de forma espontânea, ele depende da apropriação do conhecimento; significa que, ao aprender os conteúdos da cultura corporal, a criança organiza e amplia sua forma de pensar. Essa elaboração representa “um esforço de teorização que privilegia a organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica e aponta para a necessidade de se rever o sistema de seriação” (Soares *et al.*, 1992, p. 34). Na concepção dos ciclos:

os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (Soares *et al.*, 1992, p. 34).

Segundo esta perspectiva, os ciclos não se organizam por etapas, ou seja, os alunos podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, a depender do nível de complexidade dos conteúdos que se pretende transmitir.

Os ciclos estão direcionados às três etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e se organizam em quatro grandes momentos³. Neste estudo, abordaremos os dois primeiros ciclos de escolarização e sua relação com o jogo, uma vez que o nosso objeto de investigação, o PECEM, restringe-se à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

³ Ver essa discussão com maior profundidade no Capítulo 1 do livro (Coletivo de Autores, 1992). Lá está explicitado de forma didática as características essenciais de cada um dos quatro ciclos.

O jogo para o primeiro ciclo, que compreende a educação infantil até o terceiro ano do ensino fundamental, nessa etapa é importante observar durante a seleção do conteúdo (jogo), o seguinte:

a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação. b) Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem. c) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza. d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação. e) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino. f) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-crianças, criança-professor, criança-adultos. g) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países. h) Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem. i) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização. j) Jogos cujo conteúdo implique a autoavaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades. k) Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho (Soares *et al.*, 1992, p. 67-68).

É possível inferir da proposta de jogos, citada, a aproximação com a tematização que possibilita a compreensão da realidade à qual a criança está inserida. Os jogos permitem também o conhecimento de si, dos objetos que o envolvem, relações espaço-temporal e notadamente as relações interpessoais.

Na busca dos jogos, o professor pode pesquisar em livros e periódicos, no currículo da própria Secretaria de Educação, mas, deve também valorizar a memória da comunidade local buscando com eles, jogos lúdicos, que fizeram ou fazem parte de suas histórias (Soares *et al.*, 1992, 1992).

Os jogos precisam apresentar uma sequência lógica, respeitando o ciclo que o aluno se encontra, buscando apresentar a complexidade de maneira progressiva, ou seja, do mais fácil para o mais complexo. O jogo no seu contexto coletivo também se mostra relevante dada a possibilidade do surgimento dos conflitos nas relações sociais o que permite orientar os alunos para questões do jogo coletivo e das regras necessárias para a boa convivência em sociedade (Soares *et al.*, 1992).

O jogo no ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento (quarto ano ao sétimo ano do ensino fundamental):

a) Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático. b) Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo (Soares *et al.*, 1992, p. 69).

Lembrando que o termo “treinamento” presente no texto do livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” não deve ser entendido na perspectiva da aptidão física, isso foge do objetivo da concepção Crítico-Superadora a escola deve promover com excelência a leitura da realidade, o que motiva o aluno a ter contato com treinamento e compreendê-lo como parte científica de alguns conteúdo da cultura corporal, a partir desse conhecimento o aluno poderá organizar sua prática esportiva escolar para além da escola socializando-a com a comunidade. Problematicar o treinamento (performance) se faz importante pois, ainda que se trate de uma teoria crítica da Educação Física os exercícios repetitivos ocorrem não como um fim, mas como um meio para atingir os objetivos, qual seja, a apropriação da leitura da realidade (Soares *et al.*, 1992).

Outro tema da cultura corporal é o esporte que precisa ser compreendido em sua totalidade como prática social que ratifica os temas lúdicos da cultura corporal, dessa forma projeta-se:

numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola (Soares *et al.*, 1992, p. 70).

Considerado como uma produção histórica e cultural, o esporte está submetido aos preceitos da sociedade capitalista, seguindo os códigos e significados impostos pela elite. E quando é inserido no contexto escolar está impregnado dos estereótipos que reforçam as desigualdades sociais. Sua inclusão no currículo justifica-se pela atribuição de valores educativos, no entanto, ele apresenta-se com características distintas do esporte educativo, com a preconização do máximo rendimento, com as regras de comparação da performance idealizado no princípio da superioridade, “regulamentação rígida, racionalização dos meios e técnicas”, demonstrando que o processo educativo preconizado pelo esporte retrata as desigualdades. Portanto, com esses valores são considerados mais um mecanismo de controle social, definido pelas normas e valores da elite dominante (Soares *et al.*, 1992).

O esporte como vem sendo abordado contribui com o domínio dos elementos da performance mostra de forma explícita “que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição, colocando-o como fim em si mesmo”, reforçando a histórica funcionalidade da Educação Física (Soares *et al.*, 1992, p. 71).

Para superar esses valores conservadores atribuídos ao esporte é necessário entendê-lo como um fenômeno social, parte integrante da cultura corporal, desse modo, é preciso problematizar “suas normas, condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que a prática, cria e recria” (Soares *et al.*, 1992, p. 71). Portanto, é necessária uma mudança substancial no sentido de:

resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defender o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário (Soares *et al.*, 1992, p. 71).

Dessa forma, um programa de esporte tem necessariamente que ser desmistificado a partir de sua abordagem na escola, produzindo o conhecimento que proporcione uma base necessária para questionar o esporte em sua totalidade, promovendo a compreensão de que a prática esportiva se apresenta como um direito social inerente a todos (Soares *et al.*, 1992). Logo, um programa esportivo deve englobar:

desde os jogos que possuem regras implícitas até aqueles institucionalizados por regras específicas, sendo necessário que o seu ensino não se esgote nos gestos técnicos. Colocar um limite para o ensino dos gestos técnicos, contudo, não significa retirá-los das aulas de Educação Física na escola, pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui “conhecimento” de determinados jogos que foram esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus gestos técnicos (Soares *et al.*, 1992, p. 71).

Para o programa de esporte na escola proporcionar o conhecimento crítico, deve ir além do jogar pelo jogar, é preciso que o aluno tenha compreensão dos fenômenos implícitos no esporte, conhecer sua história, regras, exigências físicas e as características técnicas e táticas do esporte. Essas discussões leva os alunos a compreensão da totalidade do esporte.

Tal como o esporte, a capoeira também deve ser compreendida na escola em sua totalidade, desse modo a capoeira apresenta em seus movimentos, na sua ginga e nas suas músicas a luta da emancipação dos negros escravizados no Brasil, o conjunto de seu acervo cultural e gestual, assim, a capoeira representa o movimento

de resistência negra. Contemporaneamente apresenta seus fundamentos esportivizados e codificados nos mais variados grupos de capoeira distribuídos pelo país, em outros tempos representou saudades da terra, da família, da ausência da Liberdade, a luta (capoeira) simboliza a vontade mascarada de reconquista da liberdade usando como arma apenas as destrezas corporais (Soares *et al.*, 1992).

A capoeira enquanto manifestação cultural precisa ser abordada na escola em sua totalidade, ou seja, demonstrar todo o seu acervo de movimentos e ritmos associados à sua rica história. Desse modo é necessário um resgate da essência da capoeira na escola para que ela não se torne apenas mais uma “modalidade esportiva” abordada de forma conservadora (Soares *et al.*, 1992, p. 76). Assim:

resgatar a capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não a desencarnar do movimento cultural e político que a gerou. Esse alerta vale nos meios da Educação Física, inclusive para o judô que foi, entre nós, totalmente despojado de seus significados culturais, recebendo um tratamento exclusivamente técnico (Soares *et al.*, 1992, p. 76).

Seguindo com os conteúdos preconizados pela cultura corporal, apresenta-se a ginástica que em sua diversidade cultural influenciou diretamente a evolução do movimento ginástico para suas formas mais esportivas da atualidade, que antes era a “arte de exercitar o corpo nu” que englobava as corridas, saltos, lançamentos e lutas. No currículo tradicional brasileiro, a ginástica estampa mais no sentido da aptidão física, destacando nesse contexto até a calistenia. Os jogos apresentam como alternativa mais crítica para os programas de ginástica, pois ao contrário de ter como essência o desenvolvimento das capacidades físicas como: força, agilidade, destreza, os jogos têm representado as experiências lúdicas da sociedade (Soares *et al.*, 1992).

Dessa forma, o que pode legitimar a presença da ginástica na escola é a compreensão de que ela pode ser praticada na escola com ou sem o uso de aparelhos possibilitando a promoção de experiências corporais que venham enriquecer a cultura corporal das crianças (Soares *et al.*, 1992).

Sua prática na escola é justificada quando consegue a ligação de sua história com suas práticas atuais, levando o indivíduo a construir seu próprio rol de movimentos ginásticos, ressignificando a mesma (Soares *et al.*, 1992). Portanto, a abordagem da ginástica na escola é legitimada quando a mesma:

permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais. No sentido da compreensão das relações sociais, a ginástica promove a prática das ações em grupo onde, nas exercitações como “balançar juntos” ou “saltar com os companheiros”, concretiza-se a “coeducação”, entendida como forma particular de elaborar/praticar formas de ação comuns para os dois sexos, criando um espaço aberto à colaboração entre eles para a crítica ao “sexismo” socialmente imposto (Soares *et al.*, 1992, p. 77-78).

O programa de ginástica para ser executado na educação básica deve ser elaborado de acordo com uma evolução progressiva partindo de formas espontâneas, como a resolução de problemas com técnicas rústicas nos anos iniciais até o aprimoramento técnico nos anos finais do Ensino Fundamental e o seu refinamento no Ensino Médio, atingindo sua forma esportiva, com ou sem o uso de aparelhos específicos (Soares *et al.*, 1992).

Em uma abordagem problematizadora, a ginástica deve garantir a totalidade das ações das crianças e a compreensão do sentido e do significado da própria prática (Soares *et al.*, 1992).

Não menos importante que a ginástica dentro do rol de conteúdo da cultura corporal, está a dança que representa uma diversidade de experiências culturais, enquanto linguagem social favorece a transmissão de sentimentos e emoções nos diversos campos como: religião, trabalho, tradições, hábitos, guerra etc. (Soares *et al.*, 1992).

Para o ensino da dança na escola, faz-se necessário observar seus aspectos expressivos que em determinados momentos estão atrelados aos gestos técnicos. A dança entendida como arte necessita “encontrar os seus fundamentos na própria vida”, materializando-se nas expressões da vida, distanciando da sua elaboração acrobática (Soares *et al.*, 1992, p. 83).

Na perspectiva Crítico-Superadora a dança é apresentada inicialmente como apreensão de uma variedade de habilidades expressas nas diferentes danças, durante este processo inicial a técnica não é enfatizada, deixando fluir as expressões espontâneas (Soares *et al.*, 1992). A técnica formal desenvolverá de forma paralela a evolução do pensamento abstrato, pois:

este permite a compreensão clara do significado da dança e da exigência expressiva nela contida. Isso é válido se considerarmos que a técnica não pode separar-se das motivações psicológicas, ideológicas, sociais do executante, da simbologia que produz, da utilização que faz das suas

possibilidades corporais e da consciência que tem dos “outros” a quem comunica (Soares *et al.*, 1992, p. 83).

Algumas danças trazem significados implícitos nas suas expressões culturais o que as torna de difícil compreensão. Para tanto, precisam ser abordadas em sua totalidade, envolvendo outras disciplinas além de Educação Física, trazendo os diferentes campos do conhecimento e garantindo que o aluno possa compreender o universo simbólico que cada dança representa (Soares *et al.*, 1992).

De igual importância é a tematização da cultura brasileira, necessária a fim de proporcionar o resgate de suas origens culturais, representadas na cultura do índio, do branco, do negro, para estimular a identidade social do aluno no processo de desenvolvimento da cidadania (Soares *et al.*, 1992).

Feito as considerações sobre o conteúdo da cultura corporal preconizado pela concepção Crítico-Superadora, os autores respondem duas questões levantadas por eles: “Então, não vamos ensinar técnica? As técnicas são consideradas dispensáveis”? (Soares *et al.*, 1992, p. 85).

Soares *et al.* (1992) são enfáticos em afirmou que sim, que a Educação Física escolar necessita ensinar a técnica, porém considerando que o ensino da técnica deve pressupor algumas reflexões. Dessa forma é importante a compreensão de que:

nossos alunos são pessoas concretas, com níveis de aspiração, interesses e motivações diferenciados, o que faz com que cada um atribua um sentido pessoal ao jogo, à ginástica, à dança etc., ou seja, pelo sentido e objetivos pessoais, cada aluno pode se satisfazer com uma execução técnica de nível diferente, seja elementar, rudimentar ou de nível médio, ou com a execução de um rigor técnico próximo ao do esporte de alto rendimento. Contudo, o professor não poderia, na perspectiva que estamos propondo para a Educação Física, deixar o ensino sem direção (Soares *et al.*, 1992, p. 86).

Na educação básica, em seus diferentes níveis o professor vai proporcionar o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para que o indivíduo consiga praticar o jogo, esporte, a dança, a luta enfim todos os conteúdos vivenciados na cultura corporal. O que não implica a cobrança de níveis elevados de qualidade técnica na execução. No entanto, os alunos que demonstrarem interesse no treinamento de alto nível o professor não deve negar o conhecimento mais aprofundado, ainda que não seja para todos da turma. Os que não demonstraram tal interesse, dentro de suas possibilidades individuais também terão a orientação do professor (Soares *et al.*, 1992).

Portanto, subentende-se a necessidade de o professor ter o conhecimento aprofundado do conteúdo ao qual se propõe ensinar, para minimamente realizar as intervenções que venham a surgir durante a aula (Soares *et al.*, 1992).

Justificando ainda a necessidade do treinamento técnico, com base nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatiza que um indivíduo só exerce uma atividade de forma livre a partir da automação, ou seja, da execução livre daquela atividade que Saviani vai denominar de aquisição de uma segunda natureza (Saviani, 2021).

A resposta da segunda questão, os autores reforçam que as técnicas precisam ser compreendidas como ferramentas necessárias no desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal. Compreensão essa que não pode ser confundida com um rigor técnico empregado no esporte de alto rendimento. Portanto, a técnica é necessária para que os alunos dominem a execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas, para usufruir desse conhecimento além da escola (Soares *et al.*, 1992).

A conciliação da técnica na medida certa, das escolas dos conteúdos, do olhar para a relevância histórica dos conteúdos resulta na difícil tarefa de determinar os procedimentos didáticos trazidos como um dos momentos mais complexos do processo de ensino e aprendizagem, é necessário muito cuidado para não incorrer no erro do praticismo ou velhas receitas, esse procedimento deve apontar caminhos para o “como fazer” (Soares *et al.*, 1992).

Todo o processo pedagógico precisa apresentar os princípios que o norteia; no caso da concepção Críticos-Superadora, todos os conteúdos da cultura corporal a serem abordados na Educação Física escolar, necessariamente, devem surgir da “realidade dinâmica e concreta do mundo no aluno”. Objetivando a promoção para um nível mais elevado de compreensão da realidade social, a ampliação do entendimento dessa nova realidade vai distanciando do entendimento raso do senso comum (Soares *et al.*, 1992, p. 87)

Os passos intermediários da leitura da realidade inicial que apresenta na visão dos alunos em relação ao segundo entendimento pelo próprio aluno, onde o mesmo consegue promover para um nível mais elevado da compreensão da realidade, ocorre por meio da constatação, interpretação, compreensão e explicação do processo que

conduz a apropriação do conteúdo necessário a transformação da realidade social de forma dialética (Soares *et al.*, 1992). Dessa forma, é importante observar que os:

conteúdo selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade. Para isso, o método deve apontar o incremento da atividade criadora e de um sistema de relações sociais entre os homens (Soares *et al.*, 1992, p. 87).

A partir desse entendimento, já é possível pensar em uma estrutura de aulas na concepção Crítico-Superadora, defendendo que as aulas precisam promover um processo dinâmico e intencional para elevar a apreensão da realidade pelo aluno. Para tanto, as aulas devem possibilitar um espaço organizado e intencional, destinado à promoção do “conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social”. Dessa forma, as aulas proporcionarão ao aluno o entendimento das suas atividades em sua totalidade, permitindo uma articulação das ações que ela faz, com a compreensão sobre o que pensa dela com a interpretação do que sente dela (Soares *et al.*, 1992, p. 87).

Nesse sentido, faz-se necessário a tematização das aulas, Soares *et al.* (1992) ressalta a necessidade de os professores terem muita coerência ao selecionar e organizar os conteúdos da Educação Física, e que o conteúdo deve ter como princípio a promoção da leitura da realidade pelo aluno. O que exige necessariamente a análise da origem e a identificação dos determinantes que justificam o ensino desse conteúdo na escola.

Os autores sugerem uma organização explicativa da aula de Educação Física, dividida em três momentos, o que não significa perder a continuidade da aula; inicialmente, serão discutidos com os alunos os conteúdo e objetivos com a finalidade de encontrar boas condições de organização dos alunos durante à execução das atividades discutidas. O segundo momento e o maior destinam-se a assimilação do conhecimento proposto. O terceiro e último momento da aula é reservado para determinar conclusões, avaliar as atividades realizadas e, por fim, formular as possibilidades de intervenção para as próximas aulas (Soares *et al.*, 1992).

Portanto, a aula na perspectiva Crítico-Superadora será apresentada de forma espiralada:

a estrutura da aula corresponde a uma espiral ascendente, cujos anéis contínuos vão se ampliando cada vez mais. Seu início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências do senso comum. A abertura subsequente representa a ampliação das referências pela sistematização do conhecimento (Soares *et al.*, 1992, p. 89).

Para determinar o número ideal de aulas ao abordar um conteúdo o professor precisa levar em consideração que os alunos têm ritmo de aprendizagem diferentes nas atividades teóricas ou corporais. Em classes com um número alto de alunos os professores não conseguem realizar um acompanhamento individual ou ofertar atenção especial, apesar dessas dificuldades é necessário “compromisso político” para garantir aos alunos a assimilação de novos conteúdos (Soares *et al.*, 1992).

Deste feito, a importância do compromisso político em uma perspectiva Crítico-Superadora e Histórico-Crítica almeja romper com a sociedade de classes em direção a uma sociedade igualitária sem classes, ou seja, socialista ou até mesmo a instalação do comunismo.

Assim nos valem da literatura para enfatizar que o compromisso político por parte do professor é temido pela classe dominante, apesar dessa classe temer mais o compromisso político transformador, essa discussão transformadora passa a não ser só temida, tende a ser apropriada pela burguesia (Saviani, 2021).

Segundo Saviani a própria classe dominante:

procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia. Eis por que, se o discurso relativo a um compromisso político transformador pode ser tolerado, as tentativas de concretizar tal compromisso são combatidas das mais diferentes formas, sem excluir a repressão violenta quando os demais recursos não se revelarem eficazes (Saviani, 2021, p. 46).

5. O JOGO NA INFÂNCIA E O CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DF

O jogo, entendido como conteúdo da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Currículo em Movimento do Distrito Federal, constitui o objeto de investigação desta pesquisa. Este capítulo tem a função de fundamentar teoricamente a análise documental a ser desenvolvida no capítulo seguinte, examinando o conceito de jogo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e da Concepção Crítico-Superadora da Educação Física, referenciais que articulam a especificidade pedagógica da Educação Física escolar com a formação humana em perspectiva histórico-social. A partir dessas categorias, busca-se construir critérios de análise que permitam avaliar como o jogo foi apropriado nos documentos que regulamentam o Programa Educação com Movimento. Embora a cultura corporal inclua outras manifestações, como dança, esporte, lutas, ginástica, entre outras, optou-se por delimitar a investigação ao conteúdo jogo, tendo em vista sua relevância na constituição das funções psicológicas da criança e, ao mesmo tempo, pela sua centralidade na organização curricular dos anos iniciais.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal formula objetivos e conteúdo da Educação Física com prevalência para o bloco de jogos e brincadeiras nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, afirma ser:

Importante ressaltar que, nessa fase, o jogo e a brincadeira se constituem não só como importante conteúdo a ser ensinado nas aulas de Educação Física, mas também como instrumento de intervenção pedagógica para o ensino de conteúdo dos outros blocos (Distrito Federal, 2018, p. 111).

O trecho supracitado evidencia que o Currículo em Movimento reconhece o jogo simultaneamente como conteúdo da cultura corporal e como meio pedagógico.

De modo convergente, as diretrizes que fundamentam o PECM também preconizam que o processo de formação integral da criança inicia-se nas práticas sociais, especialmente, por meio das brincadeiras, jogos e movimentos fundamentais. Essas experiências são organizadas em atividades que envolvem a iniciação à dança, à ginástica, às lutas e aos jogos pré-desportivos, entre outras propostas. Tais vivências contribuem para a aprendizagem e promovem o desenvolvimento global dos estudantes (Distrito Federal, 2019).

Contudo, como observa Kishimoto (2017), embora o prazer seja, em geral, uma marca predominante do jogo, há situações em que o desprazer é o aspecto mais evidente. A autora dialoga com Vigotski (2008), ao defender a tese de que nem sempre o jogo está ligado ao prazer, pois muitas vezes ele envolve esforço e desconforto para alcançar determinado objetivo lúdico. A psicanálise, por sua vez, reconhece o desprazer como parte integrante do jogo, especialmente, ao evidenciar como a criança reelabora, por meio de brincadeiras catárticas, experiências profundamente dolorosas (Kishimoto, 2017).

Dando continuidade a essa discussão, é relevante tentar conceituar o que é o jogo, uma tarefa complexa. Isso porque, ao se mencionar a palavra "jogo", essa pode ser compreendida de distintas formas. O termo pode se referir a jogos políticos, jogos praticados por adultos, crianças, animais, ou ainda a atividades como amarelinha, xadrez, adivinhações, contação de histórias, futebol, fazer barquinhos, brincar na areia, entre outras inúmeras possibilidades. Embora todas essas atividades sejam denominadas como "jogo", cada uma possui suas particularidades. Por exemplo, o faz de conta está fortemente ligado à imaginação; o xadrez depende de regras estabelecidas para o movimento das peças; brincar com areia envolve o prazer sensorial de manipular o material, como deixá-la escorrer entre os dedos ou encher e esvaziar recipientes; já a criação de um barquinho demanda não apenas uma imagem mental do que se quer construir, mas também a habilidade manual necessária para sua realização (Kishimoto, 2017). Essa diversidade evidencia que o jogo não constitui uma atividade homogênea, mas um fenômeno cultural complexo, cuja compreensão exige análise à luz das teorias pedagógicas e psicológicas que orientam esta pesquisa.

Portanto, para entender o jogo, é fundamental reconhecê-lo dentro de um contexto específico, pois ele representa a formulação de uma hipótese, a vivência de uma experiência ou a utilização de uma categoria socialmente construída. Essas categorias são transmitidas por meio da linguagem, que funciona como veículo da cultura de determinada sociedade. Assim, toda vez que se nomeia algo como jogo, parte-se de um referencial sociocultural mediado pela linguagem e aplicado à realidade (Kishimoto, 2017).

Por se tratar de uma expressão da cultura, o jogo necessita de uma abordagem pedagógica intencional no ambiente escolar. Ele não deve ser utilizado apenas como

atividade recreativa, desvinculado de uma reflexão sobre seus fundamentos históricos, culturais e sobre sua função educativa nas aulas de Educação Física. No entanto, a forma como o jogo é inserido na prática pedagógica não deve ignorar seu aspecto lúdico. Para que atinja seu propósito educacional, é essencial que continue sendo uma experiência significativa para os estudantes (Mashio e Ribas, 2011).

Quando o jogo é utilizado unicamente como meio para o ensino do esporte, especialmente na forma de jogos pré-desportivos, ele tende a reproduzir padrões do sistema capitalista, que promove a seleção, a exclusão e a marginalização de alguns participantes (Mashio; Ribas, 2011). Os mesmos autores ressaltam que, enquanto conteúdo da Educação Física escolar, o jogo, aliado à atuação do professor, desempenha um papel relevante no processo educativo, pois constitui uma parte expressiva da cultura humana.

De acordo com Maschio e Ribas (2011) cabe ao professor, em sua prática pedagógica, tratar o jogo como um bem cultural da humanidade, promovendo sua contextualização, vivência, reflexão e reconstrução. Isso permite ao estudante compreender, organizar, ampliar e aprofundar seu entendimento sobre essa prática. Assim, é fundamental proporcionar aos alunos oportunidades de vivenciar jogos que contribuam para o enriquecimento de sua Cultura Corporal.

Conforme propõe Soares et al. (1992) na perspectiva da concepção pedagógica crítico-superadora é essencial que haja uma relação de interdependência entre os conteúdos da Educação Física, como: o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, entre outros, e as questões sociopolíticas relevantes da atualidade. Entre essas questões incluem-se temas como ecologia, desigualdade de gênero, saúde pública, condições de trabalho, e os diversos tipos de preconceito presente na sociedade. Refletir sobre esses temas é fundamental quando se busca oferecer ao aluno a possibilidade de compreender a realidade social, interpretá-la criticamente e explicá-la com base em sua inserção e interesses de classe social.

Diante da diversidade de conteúdo que envolvem a Educação Física escolar, e da necessidade de abordá-los com profundidade teórico-metodológica, esta pesquisa optou por delimitar o jogo como objeto central de investigação. Busca-se, assim, analisar esse conteúdo à luz de seus fundamentos psicológicos, sociais e pedagógicos, articulados à Teoria Histórico-Cultural, à Pedagogia Histórico-Crítica e à concepção pedagógica Crítico-Superadora da Educação Física.

5.1 O PAPEL DA BRINCADEIRA NO PSIQUISMO INFANTIL

Para compreender a brincadeira na perspectiva Histórico-Cultural, é necessário analisá-la em suas condições concretas de desenvolvimento, evitando formulações abstratas, um dos problemas recorrentes em diversas teorias que produzem conhecimento sobre o brincar. O fundamental é identificar o que caracteriza cada etapa do desenvolvimento dessa atividade. Assim, torna-se indispensável reconhecer, antes de tudo, os aspectos particulares da brincadeira na idade pré-escolar (Leontiev, 2010). Exemplo disso é a diversidade de brincadeiras existentes que apresentam diferenças tanto no conteúdo quanto em sua origem histórica. Nesse sentido, Leontiev distingue diferentes formas de jogos conforme sua origem histórica e sua inserção social, afirmando que:

só são disputados em uma certa situação e que desaparecem com ela; eles são individuais e não podem ser repetidos. Tal jogo começa repentinamente, é disputado, e desaparece para sempre; ele é produto de condições casuais e não tem tradição. Há também jogos tradicionais, como a amarelinha. As regras podem variar, e as maneiras de desenhar os quadrados também podem ser diferentes, mas os princípios do jogo permanecem inalterados (Leontiev, 2010, p. 124).

Na perspectiva de Vigotski (2008) a brincadeira é compreendida como a atividade principal no processo de desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar, no entanto, não pode ser considerada a atividade predominante. Isso se deve ao fato de que, nessa fase da vida, os pequenos também participam de diversas outras ações que não envolvem brincadeiras e que ocupam boa parte de seu tempo. Além disso, se a fantasia realmente predominasse na vida cotidiana das crianças pré-escolares, estas tenderiam a viver excessivamente no universo da fantasia, distanciando-se da realidade concreta, levando a associar esse comportamento a um transtorno. Ainda assim, a brincadeira é considerada a principal atividade por exercer papel determinante na orientação do desenvolvimento infantil.

Em consonância com essa compreensão, Leontiev (2010, p. 122) entende que a atividade principal da criança designa:

por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos

atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Nesse mesmo sentido, Vigotski (2008) reforça esse entendimento afirmando que embora a brincadeira não constitua a atividade predominante na vida cotidiana da criança pré-escolar, ela assume, de certo modo, o papel fundamental no seu desenvolvimento psíquico (sensações, atenção e memória voluntárias, linguagem, imaginação, emoções, sentimentos, volição etc.). Segundo o autor, a brincadeira não pode ser concebida apenas com base no prazer que proporciona à criança, essa perspectiva é inadequada, pois diversas outras atividades podem gerar experiências de satisfação ainda mais intensas do que o ato de brincar. Como exemplo: “o princípio da satisfação é relacionado igualmente ao processo de sucção, pois chupar chupeta proporciona à criança uma satisfação funcional, mesmo quando ela não se sacia” (Vigotski, 2008, p. 24).

Por outro lado, existem brincadeiras em que o próprio desenrolar da atividade não gera prazer. Trata-se de jogos que se tornam comuns no final da educação infantil e no início da escolarização formal, nos quais a criança só experimenta satisfação quando o resultado a favorece. É o caso dos jogos esportivos, entendidos aqui não apenas como atividade física, mas como aqueles em que o desempenho, a competição e as recompensas têm papel central. Muitas vezes, esses jogos são permeados de frustração quando o desfecho não corresponde às expectativas da criança. Nesse contexto, a brincadeira não deve ser definida pelo princípio de satisfação, trata-se de uma afirmação incorreta (Vigotski, 2008).

Desse modo, conforme Leontiev (2010, p.123):

o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. Para uma criança que está brincando com cubos de madeira, por exemplo, o alvo da brincadeira não consiste em construir uma estrutura, mas em fazer, isto é, no conteúdo da própria ação. Isto é verdadeiro não apenas no caso das brincadeiras do período pré-escolar, mas também no de qualquer jogo em geral. A fórmula geral da motivação dos jogos é "competir, não vencer".

Não raro, de forma equivocada, o desenvolvimento infantil tem sido investigado a partir das capacidades intelectuais das crianças. Assim, a criança costuma ser concebida como um sujeito essencialmente cognitivo destituído de afeto que, conforme o nível de maturação de suas funções cognitivas, avança de uma etapa

etária para a outra (Vigotski, 2008). Em consonância com a crítica de Vigotski, no que se refere à brincadeira ou qualquer outra atividade considerada principal, Leontiev assevera que:

nossa tarefa não consiste apenas em explicar esta atividade, a partir das atividades mentais da criança já formadas, mas também em compreender, a partir da origem e do desenvolvimento do próprio brinquedo, as conexões psíquicas que aparecem e são formadas na criança durante o período em que essa é a atividade principal (Leontiev, 2010, p. 122-123).

Desse modo, toda transição de um estágio de desenvolvimento para outro está ligada a mudanças significativas nos motivos e nos impulsos que orientam a atividade da criança. Aquilo que é extremamente valioso para o bebê perde grande parte do seu encanto na primeira infância. Por isso, o surgimento de novas necessidades e novos motores da ação deve ser colocado em destaque. É importante reconhecer, também, que a criança encontra na brincadeira um meio de satisfazer determinados desejos e impulsos. Sem compreender a natureza específica desses impulsos, não é possível conceber a brincadeira como uma forma particular de atividade (Vigotski, 2008). É justamente na idade pré-escolar que:

surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente (Vigotski, 2008, p. 25).

Leontiev (2010, p. 121) enfatiza que na atividade infantil, ou seja:

em sua real forma interna, surge a contradição entre o rápido desenvolvimento de sua necessidade de agir com os objetos, de um lado, e o desenvolvimento das operações que realizam essas ações (isto é, os modos da ação), de outro. A criança quer, ela mesma, guiar o carro; ela quer remar o barco sozinha, mas não pode agir assim, e não pode principalmente porque ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada.

Desse feito, surge a brincadeira na idade pré-escolar. A criança passa a brincar motivada por uma necessidade de agir que vai além dos objetos ao seu alcance estendendo-se ao universo mais amplo das ações humanas. Surge nela o impulso de comportar-se como os adultos, imitar aquilo que observa, o que lhe é dito e as maneiras de agir que presencia. No entanto, algumas atividades ainda não podem ser realizadas pela criança como, por exemplo: montar a cavalo, sem possuir os meios

ou a capacidade para montar a cavalo de fato, ocorre uma substituição, algum objeto do seu cotidiano, pertencente ao mundo acessível, passa a representar o cavalo em suas brincadeiras (Leontiev, 2010).

Portanto, a brincadeira nasce justamente de situações reais e funciona como uma forma imaginária e fictícia de realizar desejos que a criança não pode cumprir na realidade, essa é a justificativa que responde à questão “por que a criança brinca?”. Nesse sentido, é necessário enfatizar que:

a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (Leontiev, 2010, p. 127).

Na brincadeira, as operações realizadas pela criança são efetivamente reais, pois envolvem objetos concretos e exigem habilidades motoras, destreza e certas capacidades práticas. Apesar disso, esses elementos realistas, quando reunidos no jogo, assumem uma forma particular, as operações acabam se distanciando da ação orientada para um resultado específico. Embora seja verdade que, com tais operações, não se possa alcançar grandes feitos, isso não constitui um problema, pois, na brincadeira a criança não busca atingir um fim determinado. A motivação está no próprio agir lúdico, e não no produto dessa ação (Leontiev, 2010). Por fim, é possível visualizar a imagem do objeto da ação, no entanto, não existe nada de fantástico nela:

a criança imagina o cavalo de forma muito adequada. Portanto, nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária (Leontiev, 2010, p. 127).

Dessa forma, a imaginação constitui um elemento novo que ainda não aparece na consciência infantil nos primeiros anos de vida, está totalmente ausente nos animais e caracteriza um modo tipicamente humano de funcionamento da consciência, como as demais funções da consciência, origina-se da ação. A notória afirmação de que a brincadeira infantil é “imaginação em ato” pode ser reinterpretada

dizendo-se que, na adolescência e na idade escolar, a imaginação corresponde a uma brincadeira desprovida de ação (Vigotski, 2008).

Portanto, a essência da brincadeira é que:

ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados. Na idade pré-escolar, a criança tem consciência de suas relações com os adultos, reage a eles com afeto, mas, diferentemente do que acontece na primeira infância, generaliza essas reações afetivas (a autoridade dos adultos impõe-lhe respeito etc.) (Vigotski, 2008, p. 26).

O brincar para a criança ocorre sem a percepção consciente dos motivos que leva a prática da brincadeira. É essa a característica marcante que difere, fundamentalmente, a brincadeira de outras atividades, como por exemplo o trabalho (Vigotski, 2008).

Nesse contexto, o papel desempenhado pela criança e sua interação com os objetos, especialmente quando esses objetos ganham novos significados, são sempre determinados por regras. Isso significa que a própria situação imaginária já traz normas implícitas. Embora, no brincar a criança pareça agir livremente, essa liberdade é apenas aparente (Vigotski, 2008). Assim, é possível identificar que a:

chamada brincadeira pura com regras (do escolar e do pré-escolar até o fim dessa idade) consiste, essencialmente, na brincadeira com situação imaginária, pois, exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária. (Vigotski, 2008, p. 28).

Ao analisar uma simples brincadeira infantil que envolve regras, é possível inferir que, no momento em que essas normas passam a orientar a atividade o jogo se converte em uma situação imaginada. Isso ocorre porque diversas ações da realidade não podem ser realizadas pelas crianças. Assim, toda “brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária (Vigotski, 2008, p. 28).

Dessa forma, algumas normas são incorporadas pela criança, como mostra Piaget, a partir da influência unilateral dos adultos. Proibições como não tocar nos objetos alheios ou a exigência de manter-se quieta à mesa são impostas à criança, funcionando como leis externas que moldam sua primeira forma de moralidade. Outras regras, porém, emergem da interação colaborativa entre adultos e crianças ou

entre as próprias crianças, nas quais a criança contribui ativamente para sua formulação (Vigotski, 2008).

A brincadeira baseada em uma situação imaginária constitui algo totalmente novo no desenvolvimento, algo que a criança abaixo de três anos ainda não consegue realizar. Trata-se de uma forma distinta de comportamento, cuja característica central é permitir que, nesse contexto imaginário, a criança se desprenda das limitações impostas pelas situações reais (Vigotski, 2008).

Na brincadeira, a criança passa a agir guiada pelo que imagina, e não apenas pelo que percebe diretamente. Nesse contexto, ela aprende a orientar suas ações pelo que pensa, mesmo que não esteja diante dos olhos, apoiando-se em motivos e inclinações internas, e não nos estímulos imediatos dos objetos ao redor (Vigotski, 2008).

Segundo a análise psicológica, o que compõe o processo da brincadeira, aquilo que nomeamos ação, corresponde a uma ação real para a criança, extraída de sua própria experiência habitual. Por essa razão, tal ação não é arbitrária nem constituída de elementos fantásticos. O que a diferencia de outras atividades que não sejam brincadeira é puramente a sua motivação, no jogo, o agir não depende do resultado objetivo, pois sua razão de ser não está no desfecho (Leontiev, 2010).

Podemos então perguntar se o caráter aparentemente não real viria das operações lúdicas, isto é, do modo como a ação é realizada. No entanto, constata-se que essas operações também são concretas, uma vez que se realizam com objetos reais. Assim, o brinquedo não pode adquirir um caráter “irreal”, pois a criança não consegue manipular uma vara, ou qualquer outro objeto, de forma não correspondente à realidade (Leontiev, 2010).

A partir desse salto evolutivo, os objetos da brincadeira deixam de determinar diretamente a ação. A criança observa algo, mas atua de outra maneira em relação ao que percebe. Dessa forma, evidencia-se que a criança começa a agir de modo desvinculado do que está diante de seus olhos (Vigotski, 2008). Isso implica dizer que a:

ação na situação que não é vista, mas somente pensada, a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, leva a criança a aprender a agir não apenas com base na sua percepção direta do objeto ou na situação que atua diretamente sobre ela, mas com base no significado dessa situação (Vigotski, 2008, p. 30).

Na primeira infância, a palavra ainda está fortemente ligada ao objeto, e o significado do objeto coincide plenamente com aquilo que a criança enxerga. Nesse período, não há separação entre o visual e o semântico. Já na brincadeira típica da idade pré-escolar, surge pela primeira vez essa dissociação, onde o campo do significado afasta-se do campo visual. Portanto, na brincadeira a ideia desvincula-se do objeto, e a ação passa a ser orientada pela ideia, e não mais pelo objeto em si (Vigotski, 2008).

Inicialmente, a criança não consegue dissociar a ideia do objeto, pois a separação do objeto da ideia (significado da palavra), ainda é uma tarefa de difícil execução para a criança nessa fase. A brincadeira surge como uma ponte para auxiliar a criança nessa transição. Em uma brincadeira com um cabo de vassoura, que imaginariamente passa a ser um cavalo, ou seja, a transformação de um objeto, em um brinquedo ou em um 'cavalo' imaginário, esse processo difícil proporciona mudanças significativas na estrutura psicológica da criança que determinam sua relação com a realidade (Vigotski, 2008).

Para a criança, o objeto utilizado na brincadeira mantém seu significado, a vara continua sendo percebida como uma vara, com suas propriedades conhecidas e com os modos de uso que ela já domina. Esse é o significado que o objeto possui no cotidiano. Contudo, durante o jogo, esse significado não se realiza de modo direto. As operações feitas com a vara passam a integrar uma ação completamente distinta daquela para a qual ela seria normalmente apropriada (Leontiev, 2010).

Assim, embora a criança reconheça a vara pelo que ela é, o objeto assume, no contexto da brincadeira, um sentido novo e específico, tão diferente de seu significado real quanto a própria ação lúdica se distancia das condições objetivas em que ocorre. Nesse processo, a vara recebe o sentido de “cavalo”, um sentido lúdico (Leontiev, 2010).

É importante observar que essa separação entre significado e sentido não antecede o jogo, ela se forma no decorrer da atividade lúdica. A prova disso é que, conforme demonstrado experimentalmente, a criança não cria mentalmente a situação imaginária do brinquedo quando não está brincando (Leontiev, 2010).

Desse modo, as brincadeiras, operações e ações na fase pré-escolar são sempre:

reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana. O brinquedo (como disse Gorki) é realmente "o caminho pelo qual as crianças compreendem o mundo em que vivem e que serão chamadas a mudar". Dessa forma, o brinquedo não surge de uma fantasia artística, arbitrariamente construída no mundo imaginário da brincadeira infantil; a própria fantasia da criança é necessariamente engendrada pelo jogo, surgindo precisamente neste caminho, pelo qual a criança penetra a realidade. Precisamos destacar isso porque, embora o brinquedo e a fantasia estejam normalmente associados, eles se associam por relações recíprocas. Os traços característicos da atividade lúdica da criança surgem de sua fantasia, assim como de sua capacidade ou função "inerente" a ela, e são derivadas dela, isto é, eles delineiam um caminho oposto ao desenvolvimento real (Leontiev, 2010, p. 130).

Quando uma criança se transforma em um motorista na brincadeira, às vezes, até repete alguns gestos do único motorista que já observou. Contudo, o que realiza não é a imitação de uma pessoa específica, mas a representação de um motorista "em geral". As ações que executa não correspondem exatamente às que viu, mas às ações típicas de conduzir um carro, tal como ela é capaz de compreendê-las e generalizá-las. Logo, o que a motiva não é reproduzir um adulto concreto, e sim realizar a própria ação de dirigir enquanto forma de relação com o objeto da brincadeira, uma ação já generalizada (Leontiev, 2010). Para tanto, a criança jamais agirá como uma pessoa em delírio:

Para ela, a linha não se transforma nunca na imagem de uma barreira. O fenômeno descrito depende da relação entre o sentido do brinquedo e o significado das condições objetivas reais que se alteram um pouco durante um longo jogo; o sentido do brinquedo obscureceu o real significado, por assim dizer (mas não a imagem), (Leontiev, 2010, p. 129).

Ao afirmar que o sentido da brincadeira obscurece o significado real, mas sem transformá-lo em delírio, o autor indica que a criança mantém a consciência da realidade objetiva, ao mesmo tempo, que atribui novos sentidos simbólicos aos objetos. Assim, o jogo, constitui-se como atividade mediada que permite à criança representar papéis sociais generalizados sem romper com a realidade concreta.

Visto que, a ação lúdica possui um caráter generalizado, os modos de agir da criança e as próprias condições objetivas do jogo podem variar de maneira bastante ampla. Porém, há limites para essa variabilidade. Embora as operações do jogo dependam das condições concretas disponíveis, elas permanecem sempre subordinadas à ação que a criança busca realizar (Leontiev, 2010).

Assim, as características dos objetos na brincadeira permanecem imutáveis, no entanto o seu sentido é alterado, ou seja, o significado assume o papel central (Vigotski, 2008). Isso quer dizer que a partir dessa estrutura os:

objetos passam de ponto predominante para subordinado. Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento [...] a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real (Vigotski, 2008, p. 31).

Desse modo, a convergência entre o papel desempenhado e as regras do jogo revelam a união entre o conteúdo social e o conteúdo físico presentes na brincadeira durante a fase pré-escolar, unidade que se mantém ao longo desse período. Em qualquer papel assumido no enredo, existe uma regra de ação que permanece implícita. Quando a criança interpreta um personagem, como o de uma professora da educação infantil, ela orienta seu comportamento conforme essas regras subjacentes à função social representada, organiza as crianças à mesa, pede que descansem, entre outras ações que representa as atribuições da função (Leontiev, 2010).

Embora exista uma unidade entre papel, regra e situação imaginária, ela não permanece idêntica ao longo do desenvolvimento da atividade lúdica, ao contrário, transforma-se conforme a brincadeira evolui. No início do período pré-escolar, predominam os jogos tradicionais em que o enredo é claramente representado, onde o papel é explícito, a situação imaginária é evidente e a regra permanece implícita, ou seja, latente (Leontiev, 2010).

Com o passar do tempo, ocorre uma mudança essencial, os jogos baseados em enredos e situações imaginárias dão lugar a brincadeiras estruturadas por regras. Nelas, tanto o papel quanto a situação imaginária permanecem presentes, mas agora aparecem de forma subordinada e latente (Leontiev, 2010). Logo, é uma tarefa complexa para uma criança entre três e quatro anos, ater-se:

a obedecer às regras de um jogo. Jogos com regras são, por isso, mais tardios. A partir do pressuposto de que as regras surgem a partir do papel pelo qual elas são justificadas, jogos comuns "com regras"- foram alterados de forma que as regras desses jogos fossem baseadas no papel e na imaginária situação da brincadeira (Leontiev, 2010, p. 134).

Dessa forma, manifesta-se a seguinte questão: “por que os jogos com regras só surgem em um certo estágio de desenvolvimento e não simultaneamente com a gênese dos primeiros jogos de papéis sociais?” (Leontiev, 2010, p. 135).

As primeiras formas de brincadeira aparecem quando a criança passa a sentir, de maneira crescente, a necessidade de apropriar-se do mundo dos objetos humanos. Nesse estágio inicial, é por meio da ação lúdica que ela começa a acessar e reconhecer a realidade objetiva ao seu redor. O elemento humano ainda se apresenta para ela essencialmente através dessa objetividade (Leontiev, 2010).

Na atividade lúdica, a criança age com os objetos como portadores de significados, utilizando os sentidos das palavras para representá-los, por isso, no brincar, as palavras ganham autonomia em relação às coisas concretas. Um autor de orientação behaviorista descreveria esse fenômeno dizendo que, ao brincar, a criança passa a atribuir nomes inusitados a objetos comuns e usa representações pouco usuais para suas ações cotidianas, embora conheça perfeitamente a denominação correta dos objetos (Vigotski, 2008).

No período escolar, o brincar evolui passando progressivamente para os processos intrínsecos, envolvendo a fala interior, a memória lógica e o pensamento abstrato. Nesse contexto, a criança trabalha com significados desvinculados dos objetos, embora continue realizando ações concretas com esses mesmos objetos (Vigotski, 2008).

Nesse aspecto, a criação de situações imaginárias passa a não ser mais eventos aleatórios nessa fase da vida da criança. Esse processo promove a autonomia da dependência anterior às amarras situacionais. A primeira contradição da brincadeira é que:

a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (Vigotski, 2008, p. 32).

Assim, a brincadeira exige, a cada momento, que a criança contenha seus impulsos imediatos, agindo de acordo com aquilo que demanda mais esforço e controle. Esse fenômeno causa um desconforto entre o desejo e o autocontrole, a

própria dinâmica do jogo é que vai balancear essa insatisfação, quando as regras do jogo são cumpridas, oferece uma recompensa muito mais significativa do que a satisfação momentânea. A criança, então, deixa de seguir o impulso imediato e regula seu comportamento, pois cada uma de suas ações precisa estar em conformidade com as regras da brincadeira (Vigotski, 2008).

Consequentemente, “a cada passo, enfrenta um conflito entre a regra da brincadeira e o que faria se pudesse agir imediatamente. Na brincadeira, a criança age contra o que deseja naquele momento” (Vigotski, 2008, p. 32).

O brincar proporciona à criança maneiras diferentes de desejar, pois lhe permite aprender a orientar seus desejos em função de um “eu” imaginário, com relação ao papel que assume no jogo e as regras que o acompanham. É por isso que, durante a brincadeira, a criança pode alcançar suas maiores realizações, que mais adiante, tornar-se-ão seu patamar habitual de desenvolvimento, inclusive no campo moral (Vigotski, 2008). Assim, “Ao desejar a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa” (Vigotski, 2008, p. 33).

Na perspectiva histórico-cultural, pensar, imaginar ou desejar não constituem estados internos isolados, mas formas específicas de organização da atividade humana. Portanto, na brincadeira, essa unidade torna-se particularmente visível, uma vez que a criança organiza seus movimentos e operações concretas em função do objetivo imaginário que orienta a ação.

Durante a brincadeira, a criança atua de forma superior ao que é típico para sua idade, superando seu modo habitual de comportamento, é como se estivesse uma “cabeça” acima de si mesma. A atividade lúdica concentra, de forma amplificada, todas as direções essenciais do desenvolvimento, como se a criança buscasse avançar para além do seu desenvolvimento atual. Nesse aspecto, a brincadeira impulsiona a promoção do desenvolvimento criando na criança a zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2008).

Em termos fundamentais, é por meio do brincar que a criança é impulsionada a se desenvolver. É apenas nesse aspecto que a brincadeira pode ser considerada a atividade central, isto é, orienta e estrutura o desenvolvimento da criança (Vigotski, 2008). Desse modo, a brincadeira:

lembra mais uma recordação do que uma imaginação, ou seja, ela parece ser mais a recordação na ação do que uma nova situação imaginária. À medida que a brincadeira se desenvolve, temos o movimento para o lado no qual se toma consciência do objetivo da brincadeira (Vigotski, 2008, p. 35).

A brincadeira constitui uma atividade infantil orientada por objetivos. Nos jogos esportivos, por exemplo, a criança poderá perder ou ganhar. Em síntese, é o objetivo que organiza o jogo, motivando o sentido de todas as outras ações. Como desfecho, esse objetivo influencia diretamente a relação emocional da criança com a atividade. Nos jogos esportivos o objetivo torna-se, ainda mais relevante, um elemento central, sem o qual o próprio ato de jogar perde o significado, seria como colocar um doce saboroso na boca, mastigá-lo e, em seguida, descartá-lo (Vigotski, 2008).

No jogo, existe uma consciência prévia do objetivo a ser alcançado. Com o avanço do desenvolvimento, entram em cena as regras e, quanto mais rigorosas elas são, maior é o esforço de adaptação exigido da criança, quanto mais regulam sua ação, mais intenso e competitivo o jogo se torna. Noll, em um experimento, simplificou as regras do croquet para crianças e mostrou que, ao fazê-lo, o interesse delas diminuía, pois o jogo perde o significado quando as regras deixavam de operar. Ao longo do desenvolvimento da atividade lúdica, torna-se evidente aquilo que no início aparecia apenas de forma embrionária, o objetivo, isto é, as regras. Estas já estavam presentes antes, mas de modo implícito. Outro elemento essencial que surge nos jogos esportivos é a noção de recorde, que também relaciona estreitamente com o objetivo (Vigotski, 2008).

Usando como exemplo o jogo de xadrez, toda a satisfação proporcionada por este jogo poderá tornar-se desagradável em caso de derrota ou agradável em caso de vitória. Isso leva a concluir, que o resultado pode ser um misto de sentimento, de satisfação ou insatisfação a depender do desempenho da criança no jogo (Vigotski, 2008).

Passando a outra questão, qual a natureza das mudanças de comportamento que a brincadeira produz na criança. Durante o brincar, a criança parece agir de forma livre, isto é, orientando suas ações a partir de seu próprio “eu”. Contudo, essa “liberdade” é apenas aparente. Suas ações são orientadas por um significado específico, pois ela atua guiada pelo sentido atribuído ao objeto (Vigotski, 2008). Nesse contexto:

a brincadeira da criança de até 3 anos de idade tem um caráter de brincadeira séria, assim como o jogo para o adolescente, é claro, em diferentes sentidos dessa palavra. A brincadeira séria da criança na primeira infância consiste em que ela brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real (Vigotski, 2008, p. 36).

Quando a criança entra na idade escolar, o brincar passa a assumir formas mais restritas, manifestando-se sobretudo como jogos esportivos. Esses jogos continuam a exercer uma função importante no desenvolvimento global da criança, no entanto já não possuem para ela o mesmo peso e significado que apresentava na fase pré-escolar (Vigotski, 2008).

Pelas suas próprias características, o brincar se assemelha aos resultados a que conduz, apenas uma análise interna mais aprofundada permite compreender o processo de seu desenvolvimento e definir seu papel na promoção qualitativa da criança em idade pré-escolar (Vigotski, 2008).

Na fase escolar, a brincadeira não desaparece, mas passa a integrar-se às relações da criança com a realidade. Ela continua existindo de forma interna, manifestando-se tanto nas atividades escolares quanto nas tarefas diárias, ambas estruturadas por regras. Toda a análise sobre a natureza do brincar mostrou que, nessa atividade, surge um novo vínculo entre o campo dos significados, a situação imaginada, e a situação concreta vivida pela criança (Vigotski, 2008).

Em fases relativamente iniciais do desenvolvimento da brincadeira, a criança passa a perceber nos objetos não só as relações que os adultos estabelecem com eles, mas também as relações entre as próprias pessoas. Assim, os jogos coletivos deixam de ocorrer apenas “lado a lado” e passam a ser vivenciados efetivamente “em conjunto”. Nesse tipo de jogo, as relações sociais aparecem de forma visível, manifestando-se nas interações entre os participantes (Leontiev, 2010).

Nesse processo, o próprio papel desempenhado na brincadeira se transforma, seu conteúdo passa a orientar não apenas a maneira como a criança age sobre os objetos, mas também como ela posiciona e relaciona-se com os demais envolvidos no jogo (Leontiev, 2010). Nesse aspecto, a situação:

objetiva imaginária desenvolvida é sempre, também, uma situação de relações humanas nela desenvolvidas. Um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente o de que surge neles um processo de subordinação da criança às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo (Leontiev, 2010, p. 136).

O avanço das brincadeiras que envolvem várias crianças e, portanto, relações sociais, constitui uma etapa fundamental para que surja a consciência das regras do jogo, às quais o comportamento subordina-se. Nesses jogos, o elemento central passa a ser justamente a necessidade de seguir determinadas normas de ação reconhecidas por todos (Leontiev, 2010).

É a partir dessa base que aparecem os chamados “jogos com regras”, nos quais o conteúdo principal já não é o papel desempenhado nem a situação imaginária, mas sim a regra e o objetivo a ser alcançado. Um exemplo típico é a amarelinha, em que a criança precisa atingir um alvo específico seguindo condições previamente definidas (Leontiev, 2010).

Nos jogos que possuem regras definidas, destaca-se um aspecto essencial, enquanto todo jogo de papéis já pressupõe alguma norma implícita, todo “jogo com regras” envolve necessariamente um objetivo a ser alcançado. À medida que esse tipo de jogo se desenvolve, o objetivo torna-se cada vez mais claro e diferenciado para a criança. Com essa consciência crescente, a atividade lúdica passa a orientar-se em direção a um resultado específico. Embora o prazer de jogar ainda seja o principal motivo que leva a criança a participar da brincadeira, o objetivo assume agora a função de mediador entre o processo do jogo e a própria ação da criança (Leontiev, 2010). Ao brincar de pegador, por exemplo:

é preciso não apenas correr, mas fugir daquele que é o pegador; ao mesmo tempo, o motivo do jogo não consiste absolutamente em evitar contatos com outra pessoa porque não é preciso um jogo para isso; o que inspira esse jogo é, como antes, o desempenho do próprio processo lúdico; só agora, todavia, seu sentido consiste na subordinação a certas condições, isto é, na realização de um certo objetivo (em cuja forma surge a regra do jogo) (Leontiev, 2010, p. 138).

Aprender as regras implica aprender a controlar o próprio comportamento, subordinando-o a um propósito determinado. Esse propósito, nesse momento, ainda aparece ligado diretamente ao papel que a criança desempenha na brincadeira, e não é percebido por ela como uma regra do jogo. Somente posteriormente, nos chamados “jogos com regras e objetivos próprios”, é que a criança descobre o significado psicológico desse propósito e passa a compreendê-lo de forma mais clara dentro da atividade lúdica (Leontiev, 2010, p. 139).

Essa forma de avaliação aparece inicialmente de maneira bastante simples, manifestando-se na comparação que a criança faz entre sua própria habilidade e de seus pares. Em uma brincadeira, por exemplo, será considerada “a primeira” aquela que corre mais rápido ou que se esconde melhor, em outra, ocupará essa posição quem cumprir com maior precisão as exigências estabelecidas pela especificidade do jogo (Leontiev, 2010).

É desse confronto com o desempenho dos outros que surge a avaliação consciente e autônoma que a criança passa a fazer de suas próprias capacidades reais. Trata-se de um julgamento que não depende mais do que os adultos dizem sobre ela, pela primeira vez, a criança começa a analisar e avaliar suas próprias ações por conta própria. Além disso, esses jogos que possuem um duplo propósito acrescentam um elemento essencial ao desenvolvimento psíquico infantil, introduzindo na atividade lúdica um componente moral (Leontiev, 2010). No jogo do “pegador enfeitado”⁴, por exemplo:

o estímulo direto criado pela situação do brinquedo, a saber, evitar o jogador que foi gelado, seja ele quem for, a qualquer custo é superado pelo impulso moral de ajudar um companheiro. E mais uma vez o importante aqui é que este elemento moral surgiu da própria atividade da criança, ou seja, ativamente e, por isso, da prática, e não sob forma de uma máxima moral abstrata que ela tenha ouvido (Leontiev, 2010, p.139).

A partir do entendimento aprofundado que Vigotski (2008) e Leontiev (2010) sobre a brincadeira na infância, também se faz relevante a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico da criança que ocupa um lugar central na psicologia histórico-cultural, na medida em que permite compreender os mecanismos internos que orientam as transformações qualitativas do psiquismo ao longo do desenvolvimento humano. No texto *Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância*, Elkonin (2017) aprofunda esse debate ao articular a noção de períodos do desenvolvimento às condições histórico-sociais concretas e ao papel determinante da atividade na formação da personalidade infantil. Dialogando criticamente com grandes autores da psicologia soviética como: Vigotski

⁴ Um exemplo é o velho jogo russo do “pegador enfeitado”. A regra deste jogo é que a criança que é “pegada” deve ficar absolutamente imóvel até o fim do jogo; ela foi enfeitada. Se, todavia, algum dos outros participantes tocar nela, o “feitiço” é removido e a criança enfeitada toma parte de novo no jogo. Uma criança que está correndo tem duas tarefas que cumprir: 1) evitar ser pega e 2) ajudar um amigo “enfeitado” a se libertar, o que não pode ser feito, é claro, senão se expondo ao risco de ser apanhado (Leontiev, 2010, p. 138).

e Leontiev. No texto Elkonin propõe uma concepção dialética do desenvolvimento, marcada por crises, rupturas e pela alternância entre diferentes atividades principais, superando visões naturalistas e evolucionistas.

5.2 O PROCESSO DE PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

Compreender a periodização do desenvolvimento psíquico infantil constitui uma questão central para a psicologia da infância. A construção dessa periodização possui relevância teórica significativa, uma vez que identificar os períodos do desenvolvimento e esclarecer as leis que orientam a passagem de uma etapa a outra, possibilita, em última instância, elucidar as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico na infância. Assim, qualquer concepção sobre os fatores que dinamizam esse processo precisa ser, antes de tudo, confrontada com os fundamentos que sustentam a teoria da periodização (Elkonin, 2017).

Elkonin (2017) ao dialogar com Blonski (1934) destaca que os processos de desenvolvimento psíquico apresentam um caráter histórico e, por isso, passam por transformações ao longo do tempo, possibilitando o aparecimento de novos períodos na infância. Blonski enfatiza que a infância não constitui uma condição fixa ou permanente: ela se modifica conforme o estágio evolutivo do desenvolvimento histórico da humanidade. Ainda se mostra contrário as ideias meramente evolucionistas sobre o fluxo do desenvolvimento infantil, entende que esse fluxo a princípio é um processo de transformações qualitativas seguido de crises e saltos de desenvolvimento.

Elkonin (2017) apoia-se nos estudos de Vigotski que trata com propriedade da periodização do desenvolvimento psíquico na infantil, ele escreveu para publicação um texto designado de “o problema da idade”, no texto o autor entende ser correto:

definir provisoriamente a idade psicológica como uma época, ciclo ou degrau, como um período relativamente definido, cuja importância está dada pelo lugar que ocupa no ciclo geral do desenvolvimento e no que as leis deste encontram sempre uma expressão qualitativamente específica [...]. O desenvolvimento da criança não é outra coisa que a permanente passagem de um escalão evolutivo a outro, passagem ligada à mudança e à estruturação da personalidade da criança. Estudar o desenvolvimento infantil significa estudar a transição da criança de um degrau evolutivo a outro e a mudança de sua personalidade dentro de cada período evolutivo, que tem

lugar em condições histórico-sociais concretas (Vigotski *apud* Elkonin, 2017, p. 151).

Aprofundando, considera-se já saber:

onde é preciso buscar os princípios para a fundamentação real da periodização evolutiva da infância. Somente as mudanças internas no desenvolvimento em si, somente a crise e as reviravoltas no seu curso podem nos dar a base firme para definir as principais épocas de estruturação da personalidade da criança que chamamos idade (Vigotski *apud* Elkonin, 2017, p.151).

Após descrever as características essenciais dos períodos de transição no desenvolvimento, Vigotski chegou à seguinte conclusão:

As idades críticas alternam com as estáveis. As primeiras são crises, pontos de virada no desenvolvimento, confirmando-se assim uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético, no qual a transição de um degrau a outro se realiza de maneira revolucionária e não pela via de uma evolução paulatina (Vigotski *apud* Elkonin, 2017, p.152).

Nesse sentido, é possível organizar os aspectos do desenvolvimento considerando, primeiro, a abordagem histórica dos ritmos de crescimento e a discussão sobre como determinados períodos da infância surgem ao longo do progresso histórico da humanidade. Em seguida, é necessário analisar cada etapa evolutiva a partir do papel que desempenha no conjunto do desenvolvimento psíquico infantil. É necessário também compreender o desenvolvimento psíquico como um processo marcado por contradições dialéticas, que não avança de forma linear e contínua, e sim, marcado por rupturas e pelo aparecimento de novas formações ao longo do percurso. Além disso, é fundamental distinguir as crises como momentos obrigatórios e indispensáveis, pois constituem marcos objetivos de passagem de uma etapa a outra. Por fim, torna-se relevante diferenciar os tipos de transições segundo sua natureza, reconhecendo, assim, a existência de épocas, estágios e fases no desenvolvimento psíquico (Elkonin, 2017).

Pela primeira vez, a explicação para as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico passou a estar diretamente vinculada aos critérios utilizados para organizar os estágios do desenvolvimento infantil (Elkonin, 2017). Essa perspectiva renovada foi aprofundada nos estudos de Leontiev, ao afirmar que no:

estudo do desenvolvimento do psiquismo da criança devemos partir da análise do desenvolvimento da sua atividade tal como ela se organiza nas

condições concretas da sua vida. Mas a vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma de diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante. Podemos dizer igualmente que cada estágio do desenvolvimento psíquico caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela. Reconhece-se justamente a passagem de um estágio a outro na mudança do tipo de atividade dominante e, portanto, da relação dominante da criança com a realidade (Leontiev, 2004, p. 310).

Em consonância com o trecho acima Elkonin (2017) apresenta diversas investigações experimentais realizadas por Leontiev, Zaporozhets e suas equipes, bem como por Smirnov, Zinchenko e pelo grupo de Rubinstein, evidenciando que o modo como os processos psíquicos funcionam está diretamente ligado ao tipo de atividade em que são mobilizados. Isso significa que tanto os processos mais simples, de natureza sensório-motora, quanto os processos intelectuais mais complexos dependem dos motivos que orientam a atividade, das tarefas que dela fazem parte e da posição que esses processos ocupam dentro de sua estrutura, seja no nível da ação ou da operação. As conclusões extraídas desses estudos exerceram influência significativa na formulação de diversos problemas metodológicos da Psicologia.

Para tanto, a explicação sobre a natureza periódica do desenvolvimento psíquico permaneceu restrita porque apenas dois tipos de atividade foram analisados de forma direta em relação ao desenvolvimento infantil: o brincar e a aprendizagem escolar. Contudo, compreender o desenvolvimento psicológico exige uma investigação aprofundada do conteúdo objetivo das atividades, ou seja, é necessário identificar quais aspectos da realidade são mobilizados pela criança em cada uma delas e para quais dimensões dessa realidade sua ação é direcionada. Sem esse esclarecimento, a dinâmica do desenvolvimento psíquico não pode ser plenamente compreendida (Elkonin, 2017).

Nesse sentido, ao analisar o desenvolvimento psíquico, evidencia-se, por um lado, um tipo de dualidade e, por outro, um paralelismo entre duas linhas centrais: a que diz respeito à formação das motivações e necessidades e a que se refere ao aprimoramento dos processos intelectuais ou cognitivos. Enquanto essa separação e esse paralelismo não forem superados, torna-se impossível compreender o

desenvolvimento psicológico infantil como um processo único, integrado e coerente (Elkonin, 2017).

Segundo Elkonin (2017) o dualismo e o paralelismo presentes nas explicações do desenvolvimento psíquico infantil têm origem em uma visão naturalista, predominante em muitas teorias estrangeiras e ainda não totalmente superada na psicologia soviética. Essa perspectiva vê a criança como um ser isolado, entendendo a sociedade apenas como um ambiente externo ao qual ela deve se adaptar. Além disso, concebe a sociedade como dividida entre “mundo das coisas” e “mundo das pessoas”, tratados como esferas independentes. Nessa lógica, os processos de adaptação a esses dois “mundos” são considerados distintos, o que acaba fragmentando a compreensão do desenvolvimento psíquico (Elkonin, 2017, p. 156).

Nesse aspecto, superar a perspectiva naturalista do desenvolvimento psíquico requer uma transformação profunda na forma de entender a relação entre a criança e a sociedade. Desse modo, conclui-se que:

a brincadeira, por sua origem, é uma atividade social, por isso seu conteúdo é social. Essa hipótese sobre a origem histórica do jogo está confirmada por uma grande quantidade de dados antropológicos e etnográficos, que mostram que o surgimento do jogo de papéis está determinado pela mudança na posição que ocupa a criança na sociedade (Elkonin, 2017, p. 158).

Nessa perspectiva, é salutar considerar que a inserção da criança na sociedade sofreu transformações ao longo dos tempos, embora, em qualquer período histórico, ela sempre tenha integrado a vida social. Nos estágios iniciais da humanidade, essa relação era imediata e sem mediações: desde muito cedo, as crianças conviviam diretamente com os adultos e se desenvolviam no interior dessa convivência contínua. Nessa organização social, as crianças eram parte integrante das forças produtivas, participando das atividades coletivas na medida em que suas capacidades físicas permitiam (Elkonin, 2017).

A relação entre a criança e os objetos não está restrita às propriedades físicas ou espaciais que esses objetos apresentam. Embora, manifesta-se à criança como elementos concretos do mundo, eles são, sobretudo, produtos sociais, carregados de modos de uso historicamente construídos. Assim, o que chamamos de relação “criança/coisa” é, de fato, uma interação entre a criança e um “objeto social” (Elkonin, 2017).

Diferentemente das características materiais imediatamente observáveis, os modos socialmente elaborados de manipulação e reprodução desses objetos não estão explícitos de forma direta. Sua origem social e os procedimentos necessários para utilizá-los não podem ser apreendidos apenas pela adaptação às suas peculiaridades físicas. Por isso, a criança precisa passar por um processo específico de apropriação, por meio do qual assimila as formas sociais de ação relacionadas a esses objetos (Elkonin, 2017).

Nessa perspectiva, ao aprender os modos socialmente construídos de utilização dos objetos, a criança vai se constituindo como integrante da sociedade, desenvolvendo simultaneamente suas capacidades intelectuais, cognitivas e corporais. Do ponto de vista da própria criança e de adultos que não participam diretamente de processos formais de educação, esse desenvolvimento aparece como a ampliação do repertório e do grau de controle das ações realizadas com os objetos. É por meio desse critério que as crianças avaliam suas próprias habilidades e limites, comparando-os com outras crianças e com os adultos. Nessa relação comparativa, o adulto não se apresenta meramente como um detentor dos modos socialmente definidos de manipulação dos objetos, mas como um sujeito que desempenha determinadas funções sociais (Elkonin, 2017).

De tal maneira, quando a criança elucida o “sentido humano das ações objetais aferra-se firmemente a ele e transmite-o inclusive a simples manipulações” (Elkonin, 2017, p. 160).

Nesse sentido, o sistema “criança/adulto”, mostra-se essencialmente diferente em seu teor. O adulto não se apresenta à criança apenas como alguém com características pessoais ou particulares qualificados, mas, sim, como alguém que desempenha atividades de natureza social. Surge como um sujeito responsável por tarefas específicas, que estabelece diferentes relações com outras pessoas e que age conforme regras e normas previamente estabelecidas (Elkonin, 2017, p. 161).

Dessa forma, as evidências demonstram que as crianças incorporam as tarefas, motivações e normas que organizam a atividade dos adultos ao recriar ou representar, em suas próprias ações, essas relações sociais, seja em suas brincadeiras ou em outras atividades. Durante esse processo, é comum que a criança necessite assimilar novas ações de agir sobre os objetos, pois essas ações tornarão possível a reprodução das atividades realizadas pelos adultos (Elkonin, 2017).

Assim, o adulto se apresenta à criança como alguém que detém procedimentos de ação cada vez mais elaborados, padrões culturalmente construídos e fundamentais para compreender e orientar-se no mundo ao seu redor. Desse modo, o engajamento da criança nos sistemas “criança/objeto social” e “criança/adulto social” configura um único processo formativo, em que sua personalidade vai se constituindo (Elkonin, 2017, p. 161).

Ao longo da história, contudo, o modo específico pelo qual a criança participa da vida social passa por um processo de divisão e fragmentação. Nas formações sociais baseadas em classes, a instituição escolar apropria-se dessa cisão ao direcionar parte das crianças para uma formação voltada sobretudo às funções técnico-operacionais da produção, enquanto outra parte é preparada prioritariamente para assumir funções mais elaboradas dessa mesma atividade produtiva. Essa separação em segmentos, que se originou historicamente a partir de um processo originalmente integrado do viver e desenvolver-se da criança na sociedade, constitui um traço característico das sociedades estruturadas em classes (Elkonin, 2017).

Esse processo de interação da criança com a sociedade tem íntima relação com a comunicação, uma vez que, sem comunicar a criança enfrentará dificuldade no seu processo de desenvolvimento, assim, se faz importante compreender o “complexo de animação”, que:

surge no terceiro mês de vida, anteriormente considerado uma simples reação perante o adulto (o estímulo mais notável e complexo), na realidade constitui uma ação complexa, cujo objetivo vem a ser a comunicação com os adultos, realizada por meios especiais. É importante assinalar que essa ação surge muito antes de a criança começar a manipular os objetos, antes de formar-se o ato de apreensão (Elkonin, 2017, p. 162).

Após a constituição do complexo de animação e da atividade de manipulação da criança vivenciada com os adultos, as ações comunicativas não se diluem na atividade conjunta nem se confundem com a interação prática estabelecida com o adulto. Pelo contrário, mantêm um conteúdo próprio e modos específicos de realização. Estudos desse campo também evidenciam que a falta de comunicação emocional, bem como, seu excesso exerce um papel determinante no desenvolvimento psíquico da criança na fase inicial da vida (Elkonin, 2017).

Consolida-se, no limite da primeira infância a passagem da criança pequena para as ações efetivamente voltadas aos objetos, isto é, para a apropriação do modo

de agir socialmente construído em relação aos objetos. Esse aprendizado ocorre com a efetiva presença do adulto, que demonstra as ações para que a criança as reproduza. Contudo, o adulto desempenha aqui apenas um dos componentes, embora o mais relevante, da situação que envolve a ação com objetos. A comunicação afetiva direta, atividade principal do primeiro ano de vida do bebê, perde centralidade, cedendo espaço à cooperação prática. A atenção da criança dirige-se intensamente ao objeto e à própria manipulação dele. Diversas investigações têm destacado com frequência essa submissão da criança ao campo da ação imediata. Nesse contexto, manifesta-se um tipo particular de “fetichismo do objeto”: a criança parece não perceber o adulto, que permanece ofuscado pelo objeto e suas características (Elkonin, 2017, p. 162).

Estudos de pesquisadores soviéticos e de outras países evidenciaram que, nesse estágio do desenvolvimento, ocorre uma intensa apropriação das operações que envolvem a relação entre objetos e instrumentos. É nesse contexto que se constitui o que se denomina “inteligência prática”. As investigações minuciosas sobre a origem da inteligência infantil realizadas por Piaget e sua equipe também demonstram que é exatamente nesse período que se desenvolve a inteligência sensório-motora, a qual serve de base para o aparecimento da função simbólica (Elkonin, 2017).

Portanto, “há bases para supor que a atividade principal na primeira infância é a atividade objeto-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos” (Elkonin, 2017, p. 163).

Esse momento, aproximadamente, entre um e três anos de idade, é marcado na vida da criança, pela transição de um ser ainda não oralizado, que utiliza como comunicação apenas instintos emocionais mímicos, convertendo-se em um indivíduo falante, passando a empregar um vocabulário relativamente complexo. No entanto, a apreciação da comunicação verbal da criança é primordial para promover a cooperação com o adulto no desenvolvimento da atividade realizada em conjunto com os objetos (Elkonin, 2017). Assim:

a linguagem atua como meio para os contatos “de trabalho” da criança com o adulto. Há elementos para pensar que as próprias ações com os objetos, o caráter exitoso de sua realização, constituem, para a criança, o meio para organizar a comunicação com os adultos. A própria comunicação está mediada pelas ações objetais da criança. No entanto, o intenso

desenvolvimento da linguagem, como meio para organizar a colaboração com os adultos, não contradiz a tese de que a atividade principal nesse período é atividade objetual (Elkonin, 2017, p. 164).

A partir das pesquisas de Vigostki, Leontiev e outros, tem-se constituído na psicologia soviética de forma sólida a ideia de que a atividade principal na idade pré-escolar é o brincar em sua configuração mais abrangente, ou seja, o jogo de papéis. Na idade pré-escolar, por volta de 3 a 6, 7 anos, o significado do brincar é diversificado no desenvolvimento psíquico da criança. Dessa forma, o sentido essencial do jogo está na apropriação pela criança das funções sociolaborais exercidas pelos adultos, na transmissão dos sentidos de um objeto para outro, e na natureza amplamente representativa que marca a repetição das ações objetais. Assim, no jogo a criança molda as relações entre os indivíduos (Elkonin, 2017, p. 164).

Ao longo do desenvolvimento no:

estágio relacionado com o período pré-escolar da infância, a relação entre a brincadeira e as atividades que satisfazem os motivos não-lúdicos torna-se diferente — eles trocam de lugar, por assim dizer. O brinquedo torna-se agora o tipo principal de atividade (Leontiev, 2010, p.120).

A razão dessa mudança está na transformação progressiva da brincadeira, saindo de uma posição secundário, subordinado, para uma posição dominante. Toda essa transformação é marcada pelo fato do mundo objetivo que a criança tem consciência está em uma expansão contínua. Está inserido nesse mundo não só os objetos que aproxima e compõem o mundo ambiental da criança, “objetos com os quais ela pode operar, e de fato opera, mas também os objetos com os quais os adultos operam, mas a criança ainda não é capaz de operar, por estarem ainda além de sua capacidade física” (Leontiev, 2010, p.120).

Nesse sentido, a mudança que ocorre nas brincadeiras na passagem do período que antecede a pré-escola para a idade pré-escolar está relacionada à ampliação do conjunto de objetos criados pelos seres humanos, cujo uso e compreensão se apresentam à criança como desafios a serem superados. Ao mesmo tempo, amplia-se o universo ao qual ela vai tomando consciência conforme avança em seu desenvolvimento físico (Leontiev, 2010).

De acordo com Leontiev (2010) é relevante compreender como a criança se apropria da variedade de objetos existentes no mundo? Como a criança, nos primeiros

estágios de seu desenvolvimento psíquico, começa a tomar consciência do mundo objetivo ao seu redor? O autor entende que:

Para a criança, neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo. [...] Durante este desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, uma criança tenta, portanto, integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto (Leontiev, 2010, p.120-121).

Para a criança, o universo dos objetos criados pelos seres humanos apresenta-se de modo muito simples e imediato. Ela percebe o caráter humano desses objetos principalmente por meio das ações que as pessoas realizam com eles. Assim, o adulto aparece aos seus olhos como quem controla e manipula os elementos do mundo objetivo (Leontiev, 2010).

Para Leontiev (2010, p.121-122) a contradição e a discrepância entre a necessidade de agir da criança e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas suas ações, leva a um contrassenso que é solucionado, por uma única atividade, a atividade lúdica, expressa no jogo. Isso acontece porque o jogo não é caracterizado como uma atividade produtiva, seu principal objetivo não é o resultado, mas sim, a própria ação proporcionada pelo jogo. Para tanto, “o jogo está, pois, livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, isto é, livres dos modos obrigatórios de agir ou de operações”. Esse processo de construção do:

domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança — área esta que não é diretamente acessível a ela — só pode, portanto, ser obtido em um jogo. Por causa disso, o jogo adquire uma forma muito rara, qualitativamente diferente da forma do brinquedo que observamos na idade pré-escolar, e neste mais alto estágio do desenvolvimento mental da criança, o jogo agora torna-se verdadeiramente a principal atividade (Leontiev, 2010, p.122).

Dessa forma, a ação da criança com os objetos só revela plenamente seu significado social quando passa a integrar o conjunto das relações humanas, orientando-se, assim, para outras pessoas. É na brincadeira que essa inserção se realiza. O jogo de papéis configura-se como a atividade em que a criança começa a guiar-se pelos sentidos mais amplos e essenciais da ação humana. A partir dessa experiência, desenvolve-se na criança o desejo de participar de atividades que

tenham relevância e reconhecimento social, desejo este, que constitui elemento central para sua preparação em direção à aprendizagem escolar. É por isso que o jogo desempenha um papel decisivo no desenvolvimento psíquico infantil e representa uma função primordial (Elkonin, 2017). É importante destacar que existem jogos que marcam a transição da fase pré-escolar, a exemplo:

o jogo que pode ser chamado de "jogos limítrofes". Eles, de fato, situam-se no limite dos brinquedos clássicos da pré-escola e constituem uma forma de jogos de transição, quer para a atividade não-lúdica, para a qual eles preparam diretamente o caminho, quer para os jogos do período escolar do desenvolvimento psíquico da criança. Eles são jogos didáticos — no sentido amplo da palavra — e jogos de dramatização, por um lado, e esportes e jogos de improvisação, por outro (Leontiev, 2010, p. 140).

Os jogos realmente voltados ao ensino têm como função exercitar habilidades cognitivas que serão importantes para as atividades escolares que as crianças terão acesso no futuro. No entanto, não há uma transição imediata para essas atividades. A aprendizagem não decorre de forma direta da brincadeira, o aparecimento desse novo tipo de atividade vai depender do nível de desenvolvimento psíquico ao qual a criança se encontra (Leontiev, 2010).

Contribuindo com o conjunto de atividades que promovem o desenvolvimento infantil, no início dos anos 1930, Vigotski apresentou a ideia de que o ensino exerce um papel decisivo no desenvolvimento intelectual de crianças em idade escolar, a partir de 6, 7 anos a 11, 12 anos de idade. Naturalmente, isso não aplica a qualquer ensino, mas, sim àquele caracterizado como um ensino de qualidade. É justamente por sua capacidade de impactar o desenvolvimento intelectual que a relevância da boa instrução passa a ser cada vez mais reconhecida (Elkonin, 2017). É por meio do estudo, atividade que promove a:

assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade principal nesse período. Durante essa fase, tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognoscitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque ela media todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal com a família (Elkonin, 2017, p. 165).

Já na adolescência, torna-se mais difícil definir qual é a atividade principal, pois esse processo passa a envolver maior complexidade. Isso ocorre porque, para o jovem, o estudo ainda permanece como a atividade central. Os adultos continuam

avaliando os adolescentes principalmente com base em seus resultados escolares. Com a passagem à adolescência, no contexto atual da educação, não há mudanças marcantes no que diz respeito ao aspecto externo da vida escolar. Contudo, é justamente essa transição que a psicologia reconhece como uma das fases mais críticas do desenvolvimento (Elkonin, 2017).

Ao analisar a passagem para a adolescência, observa-se que o desenvolvimento sexual tem influência limitada na formação da personalidade. Assim como outras transformações decorrentes do crescimento físico e intelectual, sua ação ocorre de modo indireto, mediada pelas relações do adolescente com o ambiente e pelas comparações que faz entre si, os adultos e seus pares. É na adolescência que surge e desenvolve um tipo particular de atividade voltada para a construção de relações pessoais próximas entre os jovens. Essa atividade é denominada de comunicação íntima pessoal com os pares. Diferindo-se de outras formas de interação presentes no trabalho coletivo, seu foco central está nos próprios adolescentes, considerados como sujeitos dotado de características e qualidades individuais (Elkonin, 2017).

A comunicação, nesse contexto, constitui uma forma particular de reprodução das relações que caracterizam as interações entre adultos e adolescentes. Durante esse processo comunicativo, os jovens passam a se orientar de maneira mais profunda pelas normas que estruturam tais relações e aprendem a dominá-las. Assim, há fundamentos para considerar que nessa etapa do desenvolvimento a atividade principal é justamente a comunicação, entendida como o estabelecimento de vínculos entre colegas baseados em princípios morais e éticos que orientam e regulam as ações dos adolescentes (Elkonin, 2017).

No entanto, não discorre apenas da comunicação social, que está baseada na confiança plena e no compartilhamento de vivências, constitui o espaço no qual se formam visões gerais sobre a existência, sobre as relações humanas e sobre o próprio futuro, em síntese, é onde configura o sentido pessoal da vida. Nesse processo comunicativo, desenvolve-se também a autoconsciência, compreendida como uma consciência social internalizada. Como resultado, aparecem novas metas e novos motivos para as atividades realizadas em conjunto, que passam a orientar-se para o futuro e assumem gradualmente o caráter de preparação para a atividade profissional e conseqüentemente para os estudos (Elkonin, 2017).

Conforme destaca Elkonin (2017) o desenvolvimento humano é organizado em dois grupos de atividades. No primeiro grupo, situam-se as atividades voltadas para a orientação dos significados essenciais da ação humana e para a apropriação dos objetivos, motivos e normas que regem as relações sociais. São atividades realizadas no âmbito do sistema “criança/adulto social”. Evidentemente, a comunicação emocional inicial da criança, o jogo de papéis e a comunicação íntima entre adolescentes diferem amplamente quanto ao conteúdo e quanto ao grau de profundidade com que o sujeito envolve na esfera dos propósitos e motivos próprios da atividade adulta (Elkonin, 2017, p. 167).

O segundo grupo de atividades refere-se à apropriação dos modos de ação com objetos que foram socialmente construídos, bem como os modelos que evidenciam diferentes aspectos desses objetos. Essas atividades pertencem ao sistema “criança/objeto social”. Os tipos de atividade incluídos nesse grupo variam significativamente entre si: a manipulação de objetos na primeira infância, o estudo realizado pelo escolar e, posteriormente, a atividade de estudo ou formação profissional do adolescente apresentam formas externas bastante distintas. Afinal, existe algo em comum entre essas atividades? O autor entende que sim, compreende que o ponto essencial é que todas essas ações constituem formas de incorporação da cultura humana (Elkonin, 2017, p. 168).

Nesse sentido, é importante destacar que ao tratar da atividade principal e da sua relevância no desenvolvimento da criança nos diversos períodos do seu desenvolvimento, isso não deve caracterizar a inexistência do desenvolvimento conjunto em outras camadas (Elkonin, 2017). É preciso compreender que a vida dos pequenos é multifacetada:

em cada período, e as atividades, por intermédio das quais se realiza, são variadas. Na vida, surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança com a realidade. Seu surgimento e a transformação em atividades principais não eliminam as já existentes, uma vez que apenas mudam seu lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, agora ainda mais ricas (Elkonin, 2017, p. 168).

Ao organizar os diferentes tipos de atividades infantis em grupos, considerando a ordem em que cada uma delas passa a desempenhar o papel de atividade principal, chega-se à seguinte sequência (Elkonin, 2017, p. 168):

Quadro 1 - Atividades do desenvolvimento infantil

1º grupo	2º grupo
✓ Comunicação emocional direta	✓ Atividade manipulatória objetiva
✓ Jogo de papéis	✓ Atividade de estudo
✓ Comunicação íntima pessoal	✓ Atividade profissional/de estudo

É possível inferir-se a partir do quadro acima que no desenvolvimento infantil têm lugar, por uma parte, períodos nos quais predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades, por outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, a formação das forças intelectuais cognoscitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas (Elkonin, 2017).

A psicologia infantil acumulou um conjunto significativo de estudos que permite reconhecer dois momentos marcados por mudanças abruptas no desenvolvimento psíquico infantil. O primeiro refere-se à passagem da primeira infância para a fase pré-escolar, conhecida como a crise dos três anos; o segundo diz respeito à transição da infância escolar para a adolescência, chamada de crise da maturação sexual. A comparação entre essas duas crises revela grande semelhança em seus sintomas, especialmente a busca por autonomia e o surgimento de comportamentos de oposição em relação aos adultos. Ao incluir esses momentos críticos na organização dos períodos do desenvolvimento infantil, é possível estabelecer um esquema geral de periodização composto por épocas, períodos e fases (Elkonin, 2017).

Dessa forma, cada época incide em:

dois períodos regularmente ligados entre si. Inicia-se com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, motivos e normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Em seguida, prepara-se a transição ao segundo período, ou seja, o da assimilação predominante dos procedimentos das ações com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais. As três épocas (primeira infância, infância e adolescência) estão construídas segundo o mesmo princípio e consistem em dois períodos ligados regularmente entre si. A transição de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base dos quais as possibilidades formaram-se (Elkonin, 2017, p. 169 - 170).

A relevância teórica central da hipótese de Elkonin (2017) reside no fato de que ela possibilita superar a separação tradicional, presente na psicologia infantil, entre o

desenvolvimento das necessidades e da motivação e o desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas, evidenciando sua unidade na formação da personalidade. Além disso, essa proposta permite compreender o desenvolvimento psíquico não como um processo linear, mas como um movimento em espiral ascendente. A hipótese também abre novas perspectivas para investigar as conexões entre diferentes períodos do desenvolvimento e para identificar o papel funcional que cada etapa anterior desempenha na emergência da seguinte. Por fim, ela orienta a divisão do desenvolvimento psíquico em épocas e estágios que refletem suas leis internas, e não fatores externos a esse processo (Elkonin, 2017).

6. A CONCEPÇÃO DE JOGO NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

O objetivo deste capítulo é investigar em que medida a concepção de jogo presente no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal está referenciada nos pressupostos teórico-metodológicos da Concepção Crítico-Superadora da Educação Física, que, notadamente, fundamenta-se do ponto de vista teórico-metodológico na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural.

O objeto de investigação desta pesquisa consiste em analisar e interpretar as formas pelas quais o conceito de “jogo” é tematizado no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e no Caderno do Programa Educação com Movimento. Para tanto, a estratégia metodológica adotada baseia-se na análise documental desses materiais, com especial atenção aos termos, expressões, contextos e significados atribuídos ao jogo, de modo a evidenciar as concepções que orientam sua apropriação nesses documentos.

A Concepção Crítico-Superadora tem suas raízes históricas no movimento renovador da Educação Física e dialoga com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, articulando-se com autores como Saviani, Martins, Duarte, Lavoura, Pasqualini, entre outros. Essa perspectiva sustenta que o papel da escola é a transmissão e assimilação do conhecimento sistematizado, possibilitando aos estudantes a apropriação crítica do saber elaborado historicamente pela humanidade.

Nesse mesmo sentido, Saviani (2021) sustenta que a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia das concepções não-críticas ao compreender a educação como prática social que deve possibilitar ao aluno a apropriação do patrimônio histórico-cultural da humanidade, tendo em vista a emancipação humana. A Concepção Crítico-Superadora apropria-se desse princípio, ao organizar a prática pedagógica a partir dos fundamentos metodológicos: prática social, problematização, instrumentalização e catarse (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

Para Martins (2011) e Galvão; Lavoura e Martins (2019) a articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural evidencia-se na centralidade do ensino como atividade mediadora, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nessa direção, Pasqualini (2010) argumenta que, mesmo na Educação Infantil, o ensino constitui elemento essencial do trabalho docente,

divergindo do ideário ante escolástico contemporâneo, que tende a minimizar o papel do ensino sistemático nessa etapa da educação básica, privilegiando concepções que enfatizam exclusivamente a espontaneidade da criança e a aprendizagem decorrente de experiências livres.

Na especificidade da Educação Física, Soares *et al.* (1992) sistematizam princípios para a seleção e organização dos conteúdos na perspectiva da Concepção Crítico-Superadora, entre os quais se destacam: relevância social dos conteúdos, adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, provisoriidade do conhecimento e sua organização em espiral. Tais princípios refletem a concepção de que os conteúdos de ensino, como jogo, esporte, dança, lutas, ginástica, entre outros, devem ser socialmente significativos e organizados de modo a favorecer o desenvolvimento omnilateral dos alunos. Como afirmam Marsiglia; Martins e Lavoura (2019), trata-se de assegurar que a escola cumpra sua função social de possibilitar aos estudantes a apropriação do conhecimento elaborado historicamente, formando sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Nesse sentido, a Concepção Crítico-Superadora constitui-se como proposta pedagógica da Educação Física que dialoga com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, com a ontologia marxista e com a Psicologia Histórico-Cultural, na defesa do ensino como prática social emancipadora. Tendo em vista estes pressupostos, pretende-se, nesta investigação, identificar e analisar o conteúdo de ensino jogo nos documentos que compõem o Currículo em Movimento, bem como as relações estabelecidas entre os Pressupostos Teóricos, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental - Anos Iniciais e o Caderno do Programa Educação com Movimento.

6.1 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Figura 2 - Currículo em Movimento da Educação Básica



O currículo do Distrito Federal foi construído coletivamente, alicerçado em princípios democráticos e em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Apresenta-se como um marco político-pedagógico que reafirma a educação básica como direito social fundamental e condição indispensável para o exercício pleno da cidadania. Fundamenta-se na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Seu objetivo é assegurar o direito à aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, concebendo a escola pública como espaço de formação integral e de cidadania (Distrito Federal, 2014).

O documento também busca a superação da concepção tradicional de currículo, criticando concepções que se apresentam como listas prescritivas de conteúdos fragmentados e descontextualizados. Em oposição, propõe um currículo dinâmico, aberto e em permanente construção, que valoriza os saberes dos sujeitos, as experiências vividas e as contradições sociais. Assim, o currículo da rede pública de ensino do Distrito Federal foi concebido em um contexto de disputas políticas, culturais e pedagógicas, constituído por “várias mãos” no interior das contradições sociais próprias desta sociedade (Distrito Federal, 2014).

Nessa perspectiva, rejeita-se o chamado “currículo turístico”, centrado em datas comemorativas e eventos pontuais, defendendo-se uma organização curricular

orientada por eixos estruturantes e problematizadores, capazes de promover a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento (Distrito Federal, 2014). Importa destacar que esta perspectiva dialoga com a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2021), especialmente, quando o autor critica o distanciamento do que é central no currículo, a sistematização do conhecimento científico, considerado relevante no desenvolvimento da emancipação crítica do sujeito. O autor reforça que o secundário, ou seja, as atividades episódicas (festivais, datas comemorativas etc.) não podem ficar à frente do essencial no currículo, isto é, aquilo que fundamenta o aluno a compreender a realidade para além do senso comum.

Desse modo, o currículo tem por base os pressupostos das Teorias Críticas, ao problematizar a neutralidade do conhecimento, denunciar as desigualdades sociais e reconhecer o currículo como espaço de reprodução e, ao mesmo tempo, de possibilidade de emancipação. Ao abordar conceitos como ideologia, poder, classe social, currículo oculto, resistência e emancipação orienta a uma determinada proposta curricular (Distrito Federal, 2014).

Articuladamente, incorpora também contribuições da Teoria Pós-Crítica, sobretudo no diálogo com o multiculturalismo crítico, ao analisar os processos históricos e sociais de produção das diferenças e das desigualdades. Essa articulação sustenta a definição dos eixos transversais do currículo.

Portanto, o Currículo em Movimento organiza-se em torno de três eixos transversais que devem perpassar todas as áreas do conhecimento, etapas e modalidades da educação básica, sendo eles: educação para a diversidade, educação para a cidadania, educação para a sustentabilidade e educação para e em direitos humanos. Esses eixos têm papel relevante ao assumir um compromisso ético-político com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres e comprometidos com a justiça social e ambiental (Distrito Federal, 2014).

O documento adota como pressupostos teórico-metodológicos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, reconhecendo a prática social dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo e defendendo a mediação intencional do conhecimento historicamente produzido pela humanidade (Distrito Federal, 2014).

Entre seus pressupostos centrais, destacam-se: a articulação entre teoria crítica e pós-crítica, compreendendo o currículo como construção social, atravessado

por relações de poder e disputas; a concepção de Educação Integral, que amplia tempos, espaços e oportunidades educativas, visando ao desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões; a organização do Currículo Integrado, que busca superar a fragmentação dos conteúdos, favorecendo interdisciplinaridade, contextualização e diálogo com a comunidade; a avaliação formativa, entendida como processo contínuo e democrático voltado ao acompanhamento das aprendizagens, da prática pedagógica e do sistema educacional.

Assim, o Currículo em Movimento reafirma o compromisso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal com a construção de uma escola pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada, que promova a igualdade de condições, a emancipação humana e a formação crítica dos estudantes (Distrito Federal, 2014).

Todas essas diretrizes do currículo partem de um sentido político-pedagógico, ratificando a escola pública como espaço de aprendizado político e pedagógico, no qual a aprendizagem transcende a sala de aula e se realiza nas múltiplas relações sociais. O Currículo em Movimento é assumido como um instrumento vivo, que se concretiza na ação cotidiana de professores e estudantes, mediada pelo conhecimento e pela participação democrática da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos apresentados concentram-se nos aspectos gerais da educação no âmbito do Distrito Federal, sem adentrar a especificidade dos conteúdos das diferentes disciplinas escolares. Desse modo, o documento não contempla diretamente o conteúdo jogo, objeto específico de investigação desta pesquisa. Todavia, ao orientar as diretrizes da educação local, adota como base teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, ambas vinculadas a matrizes teóricas críticas. Tais referenciais asseguram, ao longo do texto, princípios e mecanismos voltados à orientação do processo educativo em direção à formação integral do sujeito. Esse posicionamento teórico revela-se de particular relevância para a presente pesquisa, que se insere no campo de uma concepção crítica de educação, pois concebe o jogo de forma crítica e como relevante conteúdo na formação de sujeitos emancipados.

Desse modo, podemos observar no fragmento de texto a seguir como o currículo aborda os conteúdos científicos, organizando-os a partir de uma determinada compreensão:

que estruturam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores(as) e estudantes nos tempos e espaços escolares em todas as etapas e modalidades de ensino articulados aos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2009b). Dessa forma, esses temas devem permear todas as atividades docentes, independente das disciplinas/componentes curriculares, todos os professores e professoras devem ter os eixos como referências no tratamento dos conteúdos científicos (Distrito Federal, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, o currículo traz como norte os eixos que devem ser abordados em todas as disciplinas e em todos os segmentos, porém às escolas têm autonomia para discutir suas especificidades locais.

Ao discutir concepções, prioridades, ações, metodologia e formas de operacionalização do fazer escolar, em consonância com os princípios do projeto educacional do sistema público de ensino do DF e das políticas públicas nacionais, cada unidade escolar elaborará suas propostas curriculares, transcendendo a mera definição de datas comemorativas, o “currículo turístico” que se organiza em eventos e festividades, como dia das mães, dos pais, do índio, da páscoa, do folclore, entre outros (Distrito Federal, 2014, p. 19).

Em consonância com esse pensamento apresenta-se o posicionamento de Saviani (2021) com relação ao currículo, a educação não deve girar em torno de datas comemorativas, isso é secundário ou extracurricular, essas comemorações devem fazer parte das atividades extras e jamais tomar o lugar dos conteúdos científicos que são a base da formação crítica dos estudantes.

o clássico não se confunde com o tradicional, razão pela qual tenho procurado chamar a atenção para certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola. [...] reservo para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade. As demais atividades, tais como as comemorações [...], não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las (Saviani, 2021, p. 87).

O texto do Currículo em Movimento também contempla a perspectiva da formação crítica ao abordar temas que, costumeiramente, são evitados ou distorcidos, de modo a manter a classe trabalhadora com uma formação empobrecida. Isso evidencia-se na organização curricular por meio de termos como:

ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A intenção é de que o Currículo se converta em

possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes (Distrito Federal, 2014, p. 22).

Desse modo, Saviani (2021) também coaduna dessa compreensão apresentada no currículo, tratar desses temas relevantes contribui com a formação integral da classe trabalhadora na busca da superação das classes sociais em direção à uma sociedade mais igualitária:

A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (Saviani, 2021, p. 88).

Nesse mesmo sentido, emerge a ideia de ratificar a união da diversidade de classes em um mesmo ambiente escolar, com o objetivo de mitigar os efeitos da escola tradicional, a qual preconiza uma educação pobre para os pobres e uma educação rica para os ricos. Nesse contexto, ao refletir sobre os princípios norteadores da educação em Brasília, Anísio Teixeira já apresentava considerações relevantes, tais como:

convivência das mais variadas classes sociais numa mesma escola, seja o filho de um ministro ou de um operário que trabalhava na construção de uma superquadra, tendo como objetivo a formação de cidadãos preparados para um mundo sem diferenças sociais; c) oferecer escolas para todas as crianças e adolescentes; d) introduzir a educação integral, com vistas à formação completa da criança e do adolescente; e) promover a sociabilidade de jovens da mesma idade, porém provindos de diferentes classes sociais, por meio da junção num Centro de todos os cursos de grau médio, com atividades na biblioteca, na piscina, nas quadras de esporte, grêmios, refeitório (Kubitschek, 2000, p.141 *apud* Distrito Federal, 2014, p. 23 - 24).

O excerto acima expressa um ideário educacional profundamente marcado pelos princípios da democratização do ensino e da formação integral, associado ao projeto modernizador almejado por Anísio Teixeira. Ao propor a convivência entre filhos de diferentes classes sociais no mesmo espaço escolar, o texto evidencia a relevância da escola como instrumento de superação das desigualdades sociais,

atribuindo à educação um papel central na construção de uma sociedade mais igualitária.

No entanto, a partir de uma leitura crítica, especialmente à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, é possível problematizar essa compreensão. A ideia de reunir sujeitos de distintas classes em um mesmo ambiente não garante, por si só, a superação das desigualdades. Segundo Saviani (1999) a escola está inserida em uma sociedade de classes e, portanto, tende a reproduzi-la, ainda que de forma contraditória, as relações sociais vigentes.

Desse modo, ao buscar por uma educação pública de qualidade para o proletariado a concepção de educação integral do currículo orienta-se pelos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, sendo essas correntes críticas, a base teórico-metodológica da educação do Distrito Federal. Esse alinhamento ocorre por diversos fatores:

sendo a realidade socioeconômica da população do Distrito Federal um deles. Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF (Distrito Federal, 2014, p. 30).

Nesse sentido, a justificativa do currículo para optar pelas teorias críticas é por entender que elas podem transformar a sociedade do Distrito Federal, proporcionando a compreensão crítica da realidade social, por meio de:

elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos. Nessa perspectiva, é necessário que a escola estabeleça fundamentos, objetivos, metas, ações que orientem seu trabalho pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local (Distrito Federal, 2014, p. 31-32).

Esse entendimento é contemplado na Pedagogia Histórico-Crítica que elucida a relevância que cada indivíduo exerce na construção histórica da humanidade. Desse feito, o currículo ressalta em seu texto que os sujeitos são formados a partir das “relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua

vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza” (Distrito Federal, 2014, p. 32).

Todo o processo educativo é desenvolvido em cada indivíduo por meio das interações diversas, por isso, Saviani diz que a:

natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021, p. 13).

Esses objetivos nem sempre são bem-vistos pela classe dominante, que tende a agir no sentido de preservar sua hegemonia, isto é, seu poder sobre o proletariado. Esse movimento, por sua vez, frequentemente gera conflitos de interesses no campo educacional. De forma pertinente, o currículo aborda essa questão em seu texto com o propósito de esclarecer a importância de compreender que o processo educativo está inserido em relações sociais marcadas por contradições. Assim o:

desenvolvimento humano situa a escola num contexto marcado por contradições e conflitos entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Essa natureza contraditória da escola quanto a sua função de instruir e orientar moralmente a classe trabalhadora pode indicar a superação dessas contradições, à medida que a escola assume sua tarefa de garantir a aprendizagem dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, em situações favoráveis à aquisição desses conteúdos, articuladas ao mundo do trabalho, provendo, assim, condições objetivas de emancipação humana (Distrito Federal, 2014, p. 31-32).

O excerto apresentado compreende o desenvolvimento humano e a escola como dimensões inseridas em um contexto histórico marcado por contradições estruturais entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Essa leitura converge com a análise de Dermeval Saviani, para quem a escola, na sociedade capitalista, constitui-se como uma instituição atravessada por contradições, uma vez que, ao mesmo tempo em que tende a reproduzir a ordem social vigente, pode também assumir um papel contra-hegemônico, desde que cumpra sua função específica de socialização do saber elaborado.

Saviani (1999) evidencia que a contradição fundamental da escola reside no fato de ser convocada a formar a classe trabalhadora conforme as exigências do

capital e, ao mesmo tempo, ser detentora da potencialidade de contribuir para sua emancipação por meio do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Nesse sentido, afirma o autor que:

“A escola não é, em si mesma, nem conservadora nem revolucionária. Ela se define pelo modo como se insere no conjunto das relações sociais. Contudo, ao socializar o saber sistematizado, ela pode fornecer às classes subalternas os instrumentos intelectuais necessários à compreensão crítica da realidade” (Saviani, 1999, p. 13).

Nesse sentido, o currículo também teve o cuidado de ressaltar a relevância da garantia de uma educação qualificada para todos, sem exceções, observando as especificidades de cada indivíduo, para isso:

o reconhecimento da prática social e da diversidade do estudante da rede pública do ensino do Distrito Federal são condições fundamentais. É importante reconhecer que todos os agentes envolvidos com a escola participam e formam-se no cotidiano da escola. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural destaca o desenvolvimento do psiquismo e das capacidades humanas relacionadas ao processo de aprendizagem, compreendendo a educação como fenômeno de experiências significativas, organizadas didaticamente pela escola (Distrito Federal, 2014, p. 33).

Nesse contexto, Vigotski (2001) compreende a aprendizagem como um processo fundamentalmente social, que não se realiza de forma isolada, mas na interação com outros sujeitos mais experientes. É nessa relação que crianças, jovens e adultos ampliam suas capacidades de resolver problemas, enfrentar situações novas e assimilar conhecimentos que ainda não dominam de maneira autônoma.

A aprendizagem realizada em colaboração permite que o estudante execute tarefas para além do nível de desenvolvimento já alcançado, situando-se naquilo que o autor denomina zona de desenvolvimento imediato, espaço em que as potencialidades em formação podem ser efetivamente desenvolvidas por meio da mediação social (Vigotski, 2001).

O autor ainda reforça a ideia de que o ensino corretamente organizado “conduz ao desenvolvimento mental da criança” (Vigotski, 2001, p. 115), ao atuar na zona de desenvolvimento proximal, isto é, no espaço entre aquilo que o estudante já realiza de forma autônoma e aquilo que pode realizar com mediação. Essa compreensão rompe com abordagens espontaneístas e reforça a centralidade do ensino planejado e intencional.

A partir desses pressupostos a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal propõe um:

Currículo com a expectativa de que, a partir dele, possamos instituir um movimento educativo voltado à formação integral dos indivíduos, em que o ser é visto não só como portador de conhecimento para a indústria e o capital, mas como ser consciente de sua cidadania e de sua responsabilidade com sua vida e a do outro (Distrito Federal, 2014, p. 76).

Portanto, o direcionamento crítico do Currículo em Movimento do Distrito Federal, busca a formação crítica da classe trabalhadora por meio do ensino pautado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse sentido, para garantir a existência da escola, não basta a existência do saber sistematizado, é razoável a garantia de condições adequadas para a transmissão e assimilação do saber. Este deve ser dosado e sequenciado para que o aluno passe do não domínio para o domínio, essa transmissão-assimilação deve acontecer dentro do tempo determinado, chamado de “saber escolar” (Saviani, 2021).

Nessa perspectiva, é sabido que não é possível concretizar um projeto educacional sem um olhar crítico para os(as) docentes. Esses profissionais são fundamentais para o sucesso ou insucesso da educação, uma vez que não se constrói uma educação de qualidade sem formação continuada, sem a devida valorização profissional e sem uma formação inicial qualificada dos professores.

Nesse aspecto, entendemos que o currículo não apresenta uma proposta clara para contemplar a formação dos professores. Saviani (2013, p. 278), ressalta que:

Dada essa posição estratégica do professor, sua formação deverá assegurar-lhe a referida compreensão sintética que lhe permitirá identificar as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e as tendências de sua transformação. A partir daí ele se capacitará a converter o saber objetivo em conteúdo escolares, dispondo os numa sequência adequada à sua assimilação, pelos alunos, nos espaços e tempos escolares.

Nessa perspectiva de formação do professor, que deve ser dotado de compromisso político e competência técnica, o professor será capaz de realizar seu trabalho de acordo com os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, que busca compreender o processo educacional como um todo, levando o indivíduo a compreender e transformar sua realidade social.

Portanto, para o currículo em Movimento do Distrito Federal a escola:

deixa de ser apenas lugar de aquisição de habilidades, competências e conhecimentos para o exercício do trabalho, e torna-se espaço privilegiado de produção de cultura, de valorização de saberes, práticas e conteúdo que desenvolvam a consciência de classe (Distrito Federal, 2014, p. 76-77).

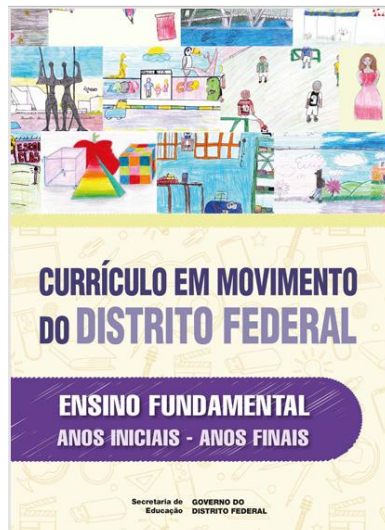
Para tanto, o currículo em Movimento do Distrito Federal, traz em seu texto avanços significativos, como ratificado no texto de Elkonin (1987) que aprofunda essa tese ao demonstrar que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores depende da organização de atividades de estudo que possibilitem ao estudante apropriar-se dos conceitos teóricos, e não apenas de procedimentos empíricos. O ensino deve orientar-se pela formação do pensamento teórico, capaz de apreender as relações essenciais dos objetos e fenômenos.

Sob essa ótica, o Currículo em Movimento apresenta potencialidades ao enfatizar a aprendizagem, a mediação pedagógica e a superação da fragmentação do conhecimento. Contudo, a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas só contribui efetivamente para o desenvolvimento psíquico se estiver subordinada à atividade de estudo, entendida como atividade principal no período escolar (Elkonin, 1987).

Antes de entrar na análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental - Anos Iniciais, é necessário ponderar que, apesar de os Pressupostos Teóricos não abordarem de forma explícita o conteúdo “jogo”, mas como norteador de todos os conteúdos. Dessa forma, pode-se inferir que o jogo, nesse documento, apresenta-se em uma perspectiva crítica, pois o documento está ancorado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Essa base teórica foi confirmada a partir da análise do texto realizada acima.

6.2 CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL

Figura 3 - Currículo em Movimento do Distrito Federal



O currículo em Movimento do Distrito Federal dirigido ao Ensino Fundamental apresenta a Educação Física como um componente curricular que se dedica ao ensino da cultura corporal, abrangendo práticas como: jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, entendidas como expressões sociais e históricas do movimento humano (Distrito Federal, 2018).

O currículo organiza-se em blocos de conteúdo:

1º Ciclo (Educação Infantil): campos de experiência de 0 a 3 anos (Creche), corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, 4 a 5 anos (Pré-escola), o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

2º Ciclo (Anos Iniciais): jogos e brincadeiras; esportes; ginásticas; lutas; danças e conhecimentos sobre o corpo, com destaque para a ludicidade como eixo pedagógico.

3º Ciclo (Anos Finais): jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; práticas corporais de aventura e conhecimentos sobre o corpo, trabalhados de forma mais aprofundada e crítica.

Os blocos de conteúdo estão organizados em três momentos: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Como esta pesquisa se

dedica apenas aos anos iniciais, não serão analisados os conteúdos do primeiro e terceiro ciclos, que correspondem a educação infantil e anos finais. No que se refere aos anos iniciais, o documento destaca que foram definidos objetivos e conteúdo com predominância para:

o Bloco de Jogos e Brincadeiras, devido às características do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes dessa faixa etária, contudo, também foram propostos Blocos de Conteúdo que se relacionam com as outras manifestações da cultura corporal. Importante ressaltar que, nessa fase, o jogo e a brincadeira se constituem não só como importante conteúdo a ser ensinado nas aulas de Educação Física, mas também como instrumento de intervenção pedagógica para o ensino de conteúdo dos outros blocos (Distrito Federal, 2018, p. 111).

No excerto acima, é preciso destacar a dupla abordagem do conteúdo jogo: quando ele é tratado como um conteúdo a ser transmitido e assimilado pelos alunos, está alinhado com a concepção Crítico-Superadora; no entanto, quando passa a ser abordado como um instrumento de intervenção pedagógica para o ensino de outros conteúdo escolares, deixa de representar essa concepção e se alinha à perspectiva psicomotora que defende a lógica segundo a qual o jogo é meio para aprendizagens de conteúdos da matemática, por exemplo.

Para ratificar a abordagem do jogo a luz da concepção Crítico- Superadora recorremos a Soares *et al.* (1992, p. 65) que consideram o jogo um dos conteúdos da cultura corporal, e é entendido como uma criação do ser humano, ação “em que sua intencionalidade e curiosidade resulta em um processo criativo para modificar imaginariamente a realidade e o presente”. O jogo proporciona a ação vital da atividade das crianças. Dessa forma, para compreender os avanços no desenvolvimento da criança, o professor precisa conhecer os mecanismos que a coloca em ação: na infância o jogo deve ser apreendido como:

“fator de desenvolvimento” por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independentemente do que ela vê. Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (Soares *et al.*, 1992, p. 66).

Nessa perspectiva, o currículo entende que o ensino deve favorecer a vivência diversificada das práticas corporais, valorizando o contexto dos estudantes,

promovendo autonomia, reflexão crítica e ampliação do repertório da cultura corporal, em consonância com os princípios de um currículo integrado, que articula teoria e prática, interdisciplinaridade e demandas sociais (Distrito Federal, 2018).

Para o currículo, a Educação Física escolar contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, superando a dicotomia corpo/mente e possibilitando participação consciente e ativa na vida social (Distrito Federal, 2018).

Quando analisamos o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental - Anos Iniciais, é possível observar que os objetivos e consequentemente os conteúdos não caminham em uma mesma linha de concepção de Educação Física. Identificam-se ao menos três concepções distintas entre si, diferentemente dos Pressupostos Teóricos apresentados anteriormente, o qual segue uma mesma orientação crítica ao longo do texto, o caderno de conteúdo assume um caráter eclético ao abordar diferentes concepções da área nos seus objetivos e conteúdo.

Desse modo, o excerto abaixo extraído da apresentação do caderno de conteúdo do currículo, diverge dos objetivos e conteúdos ao assumir o termo “cultura corporal” e os principais conteúdos característicos da concepção Crítico-Superadora:

A Educação Física é uma área do conhecimento que trata pedagogicamente de práticas e saberes relativos às manifestações corporais produzidas em diversos contextos sociais e históricos, constituindo, assim, a cultura corporal. As práticas que constituem a cultura corporal podem ser compreendidas como o conjunto de brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas e outras atividades relacionadas a práticas sociais que privilegiam o uso do corpo e do movimento humano, construídas e reconstruídas na dinâmica cultural humana (Distrito Federal, 2018, p. 116).

À luz da concepção Crítico-Superadora, o excerto apresenta elementos importantes ao reconhecer a Educação Física como uma área que trata pedagogicamente das manifestações da cultura corporal, compreendendo-as como produções históricas e sociais. Essa compreensão está em consonância com o esforço de superar perspectivas não-críticas, ao situar práticas como jogos, danças, esportes e lutas no âmbito da cultura, portanto, como construções humanas passíveis de análise crítica.

Contudo, embora apresente uma base conceitual compatível com essa concepção, o texto poderia apresentar maior densidade crítica no que se refere à explicitação das determinações históricas e sociais da cultura corporal, bem como ao

papel da Educação Física na formação de sujeitos capazes de intervir conscientemente na realidade.

Seguindo a análise, podemos observar nesse outro fragmento de texto a proximidade dos termos utilizados com a concepção Crítico-Superadora:

Importa destacar que não se trata do abandono do ensino da técnica, do esporte ou da promoção do desenvolvimento motor dos estudantes, tarefa que é intrínseca ao ensino da cultura corporal. Entende-se, contudo, que compete ao ensino da Educação Física no Ensino Fundamental a democratização desse acervo, garantindo uma progressão curricular que amplie sua diversidade e a complexidade no contato desses estudantes com as práticas corporais, agregando os aspectos sócio-históricos e os conhecimentos conceituais e atitudinais que permitam ao estudante reproduzir, transformar, analisar e criar os elementos envolvidos na apropriação crítica, na fruição e na reflexão sobre a prática das diferentes manifestações da cultura corporal (Distrito Federal, 2018, p. 116).

O excerto acima é ratificado por Soares *et al.* (1992) ao enfatizar que a Educação Física escolar necessita sim ensinar a técnica, porém considerando que o ensino da técnica deve pressupor algumas reflexões. Dessa forma, é importante a compreensão de que:

nossos alunos são pessoas concretas, com níveis de aspiração, interesses e motivações diferenciados, o que faz com que cada um atribua um sentido pessoal ao jogo, à ginástica, à dança etc., ou seja, pelo sentido e objetivos pessoais, cada aluno pode se satisfazer com uma execução técnica de nível diferente, seja elementar, rudimentar ou de nível médio, ou com a execução de um rigor técnico próximo ao do esporte de alto rendimento. Contudo, o professor não poderia, na perspectiva que estamos propondo para a Educação Física, deixar o ensino sem direção (Soares *et al.*, 1992, p. 86).

Para tanto, tomamos como exemplo o primeiro objetivo apresentado no documento, relacionado aos conteúdos de brincadeiras e jogos: “Experimentar jogos e brincadeiras que exijam a utilização e combinação de habilidades motoras fundamentais”. Os termos empregados nesse objetivo remetem à concepção desenvolvimentista, divergindo do próprio texto de apresentação do caderno de conteúdo, exposto acima, que é marcado pelas características da concepção Crítico-Superadora.

Para a análise dos demais objetivos, optamos por organizá-los em blocos, de acordo com a concepção de Educação Física a qual mais se aproximam, sem separá-los por anos. Assim, a análise considera o conjunto do 1º ao 5º ano. Desse modo, a primeira concepção a ser discutida será a desenvolvimentista. Essa abordagem foi

difundida no Brasil a partir das obras de Tani et al. (1988) e Manoel (1994) e tem como pressuposto teórico a defesa da ideia de que o movimento constitui o principal meio e fim da Educação Física escolar, princípio que fundamenta o objetivo central dessa concepção.

Bloco dos objetivos do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental - Anos Iniciais, identificados, por esta pesquisa, como próximos da concepção desenvolvimentista:

Experimentar jogos e brincadeiras que exijam a utilização e combinação de habilidades motoras fundamentais; Vivenciar movimentos utilizando diferentes habilidades perceptivo motoras no contexto de brincadeiras e jogos; Desenvolver habilidades motoras fundamentais e suas combinações em contexto de jogos e brincadeiras; Desenvolver as habilidades perceptivo motoras por meio de jogos e brincadeiras; Ampliar o repertório motor vivenciando diversas combinações de habilidades motoras fundamentais no contexto de jogos e brincadeiras; Aprimorar as habilidades perceptivo motoras por meio de jogos e brincadeiras; Ampliar o repertório motor desenvolvendo habilidade motoras específicas relacionadas aos esportes, lutas e ginásticas (Distrito Federal, 2018, p. 113 - 117).

Os objetivos apresentados acima aproximam-se claramente da concepção desenvolvimentista da Educação Física, na medida em que enfatiza a progressão e o aperfeiçoamento das habilidades motoras fundamentais e perceptivo-motoras ao longo do desenvolvimento infantil. Ao propor a experimentação, a vivência e o aprimoramento de movimentos em contextos de jogos e brincadeiras, o texto evidencia a centralidade do movimento como meio para o desenvolvimento global da criança, respeitando estágios e níveis de complexidade crescentes, característicos dessa vertente.

Nessa perspectiva, há uma valorização do repertório motor como elemento estruturante da aprendizagem, indicando que a aquisição e a combinação de habilidades motoras constituem a base para práticas corporais mais complexas, como esportes, lutas e ginásticas. Assim, o fragmento dialoga com a concepção desenvolvimentista ao priorizar a organização sequencial das habilidades motoras e o ajuste das experiências corporais às necessidades e possibilidades do desenvolvimento infantil.

Além disso, é possível identificar termos como “habilidade motora” que caracterizam a concepção desenvolvimentista, tratado como um:

dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem, pois é através dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano, resolvendo problemas motores. Grande parte do modelo conceitual desta abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora. Como as habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde a concepção até a morte, constituíram-se numa importante área de conhecimento da Educação Física, a área do desenvolvimento motor. [...] Estruturou-se também uma outra área de conhecimento em torno da questão de como os seres humanos aprendem as habilidades motoras, a área da aprendizagem motora (Darido, 2003, p. 4).

Em continuidade ao exposto, abordaremos agora o bloco dos objetivos do Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, identificados, por esta pesquisa, por apresentarem convergência com a concepção Crítico-Superadora:

Conhecer, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto do estudante; Vivenciar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular que propiciem a convivência coletiva com outras crianças e o uso de diversas linguagens de modo a valorizar a diversidade cultural do contexto comunitário e regional; Ampliar o conhecimento acerca de brincadeiras e jogos da cultura popular que propiciem a convivência coletiva com outras crianças e o uso de diversas linguagens de modo a valorizar a diversidade cultural do nosso país; Participar de situações problemas de ordem corporal em diferentes contextos com o uso de regras simples, compartilhando momentos e sensações que promovam o desenvolvimento de vínculos afetivos, o respeito mútuo, a solidariedade e a autoconfiança; Conhecer e manusear brinquedos por meio de materiais alternativos e recicláveis; Vivenciar situações problema de ordem corporal em diferentes contextos com o uso de regras simples, compartilhando momentos e sensações que promovam o desenvolvimento de vínculos afetivos, o respeito mútuo, a solidariedade e a autoconfiança; Criar, com o auxílio do professor, brinquedos feitos de sucatas e material reciclável; Compreender situações-problema de ordem corporal em diferentes contextos com o uso e criação de regras, compartilhando momentos e sensações que promovam o desenvolvimento de vínculos afetivos, o respeito mútuo, a solidariedade e a autoconfiança; Construir e criar brinquedos e jogos feitos com sucata e material reciclável desenvolvendo a criatividade; Compreender e reconhecer as diferenças individuais relacionadas ao corpo e o movimento respeitando nossa diversidade cultural e social; Vivenciar atividades corporais adotando uma postura de respeito às características de gênero, biótipos e habilidades; Conhecer, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Distrito Federal e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas; Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto dos jogos e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las; Vivenciar momentos de autonomia e criação lúdica; Vivenciar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas; Praticar a resolução de conflitos através do respeito à opinião do outro e à troca de experiências, visando a compreensão da disputa como um elemento intrínseco da competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais; Pesquisar para a criação

autônoma de jogos, brinquedos e brincadeiras do universo infantil; Experimentar e fruir diferentes ritmos a partir das danças e manifestações populares regionais de matrizes africanas e indígenas; Compreender os principais elementos dos jogos, esportes, lutas e ginástica, identificando as características que os constituem na contemporaneidade; Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando os diferentes significados dessas manifestações em suas culturas de origem (Distrito Federal, 2018, p. 113 - 117).

A relação entre a concepção Crítico-Superadora e os objetivos apresentados no excerto acima é consideravelmente direta e revela uma aproximação significativa com os fundamentos da concepção Crítico-Superadora, no entanto sua efetivação crítica dependerá do tratamento pedagógico que explicita essas relações no processo de ensino.

Nesse sentido, o documento curricular analisado materializa essa orientação ao propor o conhecimento e a vivência de brincadeiras e jogos populares do contexto do estudante, ao mesmo tempo em que amplia as vivências ao incluir práticas de diferentes regiões do Brasil e de matrizes indígenas e africanas. Tal perspectiva encontra respaldo em Soares *et al.* (1992, p. 18) ao afirmar que a Educação Física escolar deve tratar pedagogicamente “temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, [...] o esporte e outros”, evidenciando que esses conteúdos constituem o núcleo do conhecimento da área.

Além disso, a valorização do contexto local, presente no documento, está em consonância com a orientação de que o ensino deve partir da realidade concreta dos sujeitos, uma vez que “sugere-se [...] abordar os temas da cultura corporal a partir do contexto real de sua escola, de sua cidade, de sua região”. Essa articulação entre o vivido e o conhecimento sistematizado também se expressa na ampliação cultural proposta pelo currículo, o que é reforçado pela compreensão de que “existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola” (Soares *et al.*, 1992, p. 19, 39).

Ademais, os objetivos que enfatizam o respeito à diversidade, o enfrentamento de preconceitos e a construção de valores como solidariedade e cooperação dialogam diretamente com a dimensão formativa crítica da concepção Crítico-Superadora. Conforme Soares *et al.* (1992, p. 40) essa perspectiva “contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, [...] enfatizando a liberdade de

expressão dos movimentos, a emancipação”, o que evidencia o compromisso com uma formação que ultrapassa o aspecto meramente técnico e alcança a compreensão crítica da realidade.

Todavia, é possível observar que parte dos objetivos ainda se concentra em aspectos como vivência, socialização e desenvolvimento de vínculos afetivos, o que pode indicar a presença de elementos de outras concepções teóricas, caso não haja uma explicitação mais aprofundada das determinações sociais e históricas dessas práticas. Assim, embora esses objetivos expostos acima apresentem forte alinhamento com a concepção Crítico-Superadora, sua efetivação dependerá da mediação pedagógica que garanta a articulação entre prática, conhecimento historicamente produzido e a compreensão crítica das determinações sociais.

Nessa perspectiva, é preciso salientar que a concepção de Educação Física que coaduna com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural apresentados no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, que expõe os pressupostos teórico-metodológicos do Currículo em Movimento é a concepção Crítico-Superadora, em razão de seu alinhamento com a teoria social de Marx. Desse modo, identificamos essa contradição entre os Pressupostos Teórico metodológico do Currículo em Movimento e os conteúdos presentes no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, especialmente, nos trechos analisados, extraídos dos blocos do 1º ao 5º ano.

A concepção progressista denominada Crítico-Superadora está consubstanciada no livro Metodologia do Ensino da Educação Física, mais conhecido como coletivo de autores, publicado em 1992. Essa proposta tem base no materialismo histórico-dialético o que a aproxima da Pedagogia Histórico-Crítica protagonizada por Dermeval Saviani e colaboradores. A concepção Crítico-Superadora compreende que o objeto de conhecimento da Educação Física é a cultura corporal, materializada nos temas, esporte, ginástica, jogo, lutas, dança, mímica entre outras. Os temas propostos por essa concepção devem ser tratados de forma historicizada, permitindo a identificação de suas tensões e contradições (Bracht, 1999).

A publicação em 1992 do livro Metodologia de Ensino vai não apenas desestabilizar um certo status quo da área como também vai romper com

esses referenciais. E aqui podemos citar uma das ideias centrais da obra lá no primeiro capítulo quando vamos afirmar que não queremos o aluno mais veloz, mais ágil, mais... Não, não se trata disso, nós queremos que a partir da cultura corporal, a partir do específico da Educação Física, o aluno compreenda as relações sociais em que está inserido, conheça práticas corporais e possa não só ser um praticante, mas também um espectador crítico. O conhecimento da Educação Física escolar para a Metodologia de Ensino deveria contribuir para que se modifique, para que se transforme essa compreensão do corpo como um objeto de conhecimento do campo das ciências biológicas, mas sim corpo e gesto como objetos do estudo histórico, sociológico, antropológico, pedagógico e artístico (Soares *et al.*, 1992, p. 156).

Dessa forma, a percepção do aluno sobre os conteúdos apresentados deve orientar a solução de problemas neles implícitos. Assim, a problematização proporcionará o aprofundamento sobre o conteúdo que se relaciona com sua realidade, estimulando a curiosidade e as motivações que podem encorajar atitudes científicas nos alunos (Soares *et al.*, 1992).

Na perspectiva Crítico-Superadora a escolha dos conteúdos é realizada de forma criteriosa, esses devem ser organizados e selecionados com o objetivo de favorecer a leitura da realidade. Para que de fato ocorra essa leitura é preciso analisar a origem do conteúdo e identificar o que define a relevância do seu ensino (Soares *et al.*, 1992).

Os autores dessa corrente ressaltam que em um programa de jogos que englobam vários anos é:

importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países (Soares *et al.*, 1992, p. 67).

O fragmento de texto acima explicita um princípio fundamental da concepção Crítico-Superadora ao defender que a seleção dos conteúdos deve articular a experiência concreta dos alunos, expressa na memória lúdica da comunidade, com a ampliação do acervo cultural por meio do acesso a vivências corporais de diferentes contextos. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que busca superar a abordagem não-crítica do jogo, promovendo a mediação entre o vivido e o conhecimento historicamente produzido. É a partir dessa compreensão que se tornou possível analisar o bloco de conteúdo à luz da concepção Crítico-Superadora, verificando que esse bloco de objetivos articula diretamente o jogo em uma perspectiva crítica.

Superada a discussão da concepção Crítico-Superadora, passamos ao bloco dos objetivos do Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, identificados, por esta pesquisa, por aproximarem da concepção Psicomotricista:

Participar de danças e atividades rítmicas expressivas que possibilitem ampliação do equilíbrio, ritmo e expressividade; Aprimorar ritmo, equilíbrio e expressividade através da vivência de brincadeiras, jogos e danças; Experimentar movimentos psicomotores ligados à força, à resistência, ao equilíbrio e à coordenação motora fina e grossa; Desenvolver movimentos psicomotores ligados à força, à resistência, ao equilíbrio e à coordenação motora fina e grossa (Distrito Federal, 2018, p. 113 - 117).

O conjunto de objetivos apresentado aproxima-se significativamente da concepção psicomotricista ao evidenciar a centralidade do corpo como mediador do desenvolvimento global da criança. Ao propor a participação em danças, atividades rítmicas e expressivas, o texto valoriza não apenas a aquisição de habilidades motoras, mas também a integração entre movimento, afetividade e cognição princípios da psicomotricidade.

Além disso, ao enfatizar a vivência de brincadeiras, jogos e danças como meios para o aprimoramento dessas capacidades, o texto dialoga com a ideia psicomotricista de que o desenvolvimento ocorre por meio da ação e da experiência concreta. Nessa direção, o autor dessa vertente afirma que a educação psicomotora deve favorecer situações em que a criança possa experimentar, explorar e organizar suas ações corporais, contribuindo para a estruturação do esquema corporal e das noções espaço-temporais (Le Boulch, 1987).

Por fim, ao destacar a experimentação e o desenvolvimento de movimentos relacionados à força, resistência, equilíbrio e coordenação motora fina e grossa, o documento reforça uma abordagem que compreende o movimento como elemento essencial no processo de maturação neurológica e no desenvolvimento integral da criança afirmando a proximidade psicomotricista no currículo.

Desse modo, a concepção Psicomotora centraliza seus conceitos e sua prática pedagógica sobre a infância – (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). Em conformidade com o exposto acima, seu objeto de estudo e de intervenção recaem sobre o desenvolvimento de funções psicomotoras (esquema corporal, lateralidade, estruturação espaço-temporal, equilíbrio entre outras). Nas décadas de 1970 e 1980, essa abordagem influenciou de forma significativa a

Educação Física brasileira. A Influência psicomotora apresenta a Educação Física como auxiliar das demais disciplinas, favorecendo a aprendizagem de matemática, português, história ou geografia. A principal crítica dirigida a essa proposta reside no fato de não reconhecer à Educação Física a sua especificidade epistemológica e pedagógica, relegando-a a uma condição de subordinação em relação às demais disciplinas do currículo escolar. A partir dessa visão, o movimento é um mero instrumento, desconsiderando a cultura do movimento humano como um saber da Educação Física a ser transmitido na escola (Bracht, 1999).

Nesse sentido, é possível inferirmos que o jogo na concepção psicomotricista, objeto de estudo da pesquisa, é abordado em uma perspectiva auxiliar ou meio para atingir outros objetivos distintos como: melhora da escrita, leitura, matemática entre outras, distanciando da abordagem crítica do conteúdo jogo.

Passamos a analisar o último bloco dos objetivos do Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental - Anos Iniciais, identificados, por esta pesquisa, por não apresentarem características específicas que os vincule a uma única Concepção da Educação Física:

Experimental e fruir, de forma individual e coletiva, diferentes atividades adaptadas relacionadas aos esportes, lutas e ginástica; Participar de atividades adaptadas de esportes, lutas e ginásticas criando estratégias individuais e coletivas, prezando pelo protagonismo e trabalho coletivo; Identificar e perceber as relações da atividade física com o corpo, respeitando as características de gênero e biotipos; Pesquisar e estudar os benefícios que a atividade física regular exerce sobre o corpo humano, tendo em vista a promoção da saúde; Conhecer algumas características gerais do corpo humano percebendo e reconhecendo as diferenças individuais; Conhecer jogos de tabuleiro tradicionais; Experimentar jogos de tabuleiro tradicionais; Compreender regras dos jogos de tabuleiro tradicionais (Distrito Federal, 2018, p. 113 - 117).

Portanto, ao analisar o caderno de conteúdo do Currículo em Movimento do Distrito Federal, é possível concluir que os conteúdos da Educação Física não convergem para uma mesma matriz teórico-conceitual. Os objetivos e, consequentemente, os conteúdos a eles vinculados revelam certo ecletismo, transitando por distintas concepções da Educação Física, ora aproximando-se de perspectivas críticas, ora incorporando elementos de matrizes pedagógicas de cunho não crítico como as concepções desenvolvimentista e psicomotora. Tal oscilação produz tensões internas no documento, especialmente quando confrontada com os

Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento que assumem explicitamente a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como base teórica.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme sistematizada por Saviani e colaboradores, o currículo deve expressar uma coerência entre fundamentos teóricos, objetivos formativos e seleção dos conteúdos escolares, orientando-se pela centralidade do conhecimento sistematizado e pela função social da escola na formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, quando os conteúdos não se articulam organicamente aos fundamentos teóricos anunciados, corre-se o risco de esvaziar a intencionalidade crítica do documento, reduzindo-o a uma adesão formal, mas não efetivamente materializado na organização didático-pedagógica nas escolas (Saviani, 2021).

Cabe ressaltar, contudo, que tais documentos foram elaborados em momentos distintos e sob diferentes contextos políticos, o que pode explicar, as divergências identificadas. Ademais, deve-se considerar o processo de adequação à Base Nacional Comum Curricular (2016), que orienta novas diretrizes normativas aos sistemas de ensino, influenciando a reorganização dos conteúdos e, possivelmente, tensionando a coerência interna do currículo. Ainda assim, do ponto de vista crítico, permanece o desafio de assegurar a unidade entre fundamentos teóricos e prática curricular, condição indispensável para que a Educação Física cumpra sua função formativa em consonância com um projeto educativo emancipador.

Dando continuidade, realiza-se na sequência à análise do Programa Educação com Movimento, iniciativa específica do Distrito Federal, cujo objetivo é ampliar as vivências corporais dos estudantes no contexto escolar. Para isso, o programa prevê a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando de forma articulada e interdisciplinar com o professor pedagogo.

6.3 PROGRAMA EDUCAÇÃO COM MOVIMENTO

Figura 4 - Educação com movimento



6.3.1 Considerações sobre a gênese e a organização do trabalho pedagógico do programa:

No Distrito Federal, a disciplina de Educação Física ainda não é, de forma ampla, ministrada por profissionais da área na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Em geral, essa responsabilidade incide sobre professores com formação em Pedagogia, mesmo sendo a Educação Física um componente curricular obrigatório na rede pública de ensino, em todas as etapas da educação básica. No entanto, esse cenário tem sido gradualmente transformado desde 1997 quando a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) passou a implementar o projeto “Núcleos de Educação Com Movimento” que, contemporaneamente, é denominado de Programa Educação com Movimento (Sampaio; Lião Junior, 2025), que visa universalizar a presença de professores licenciados em Educação Física na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental.

Nesse cenário, o principal objetivo do Programa Educação com Movimento é ampliar as vivências corporais dos alunos no ambiente escolar, por meio da inserção do professor de Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma prática pedagógica que se articula de forma integrada e

interdisciplinar com o professor de Atividades. A proposta pedagógica do programa busca adaptar as práticas educativas às especificidades da infância e qualificar o ensino relacionado ao corpo e ao movimento nas instituições escolares (Distrito Federal, 2019).

O Programa busca alinhar-se ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, especificamente, em seu artigo 26, §3º, o qual determina que a Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica (Brasil, 1996). No entanto, nas etapas iniciais do Ensino Fundamental, a atuação de professores com formação em Educação Física ainda não está plenamente consolidada. Diante disso, a responsabilidade pelo desenvolvimento dos conteúdos relacionados à área frequentemente recai sobre os professores de Atividades (pedagogo) (Frasson et al., 2025).

Dessa forma, a implementação do PECM na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental está respaldada legalmente pelo Parecer nº 153/2018. A partir de 2019, o que antes era concebido como um projeto foi oficialmente reconhecido como um programa (Distrito Federal, 2019). Essa mudança representou um avanço significativo, pois, ao ser institucionalizado como programa, o PECM deixou de ser uma iniciativa pontual e suscetível à descontinuidade, assumindo o caráter de política pública de Estado permanente voltada à rede educacional do Distrito Federal (Freire, 2022).

O Programa Educação com Movimento (PECM) é uma proposta pedagógica específica do Distrito Federal. Para que uma escola possa solicitar sua inclusão no programa, é necessário que o Projeto Político Pedagógico (PPP) contemple a estrutura do PECM, além da manifestação formal de interesse junto à Coordenação Regional de Ensino. Também é exigida a disponibilidade de espaços adequados para a realização das práticas corporais, como quadras, áreas verdes, pátios ou similares. Se aprovado, abre-se a vaga para o concurso de remanejamento para os professores efetivos participarem do processo (Frasson et al., 2025).

Outro aspecto a ser considerado é que, até a emissão do Memorando Circular nº 30, datado de 13 de dezembro de 2023, a atuação no programa estava restrita exclusivamente a professores efetivos, o que dificultava sua plena implementação. Com a nova diretriz, passou a ser permitida a atuação de docentes temporários, porém, apenas em situações de carência temporária ou afastamentos legais, e desde

que não existam demandas não atendidas no ensino regular de Educação Física dentro da respectiva Coordenação Regional de Ensino (Distrito Federal, 2023). Esse processo vislumbra um avanço, no entanto, o dispositivo dificulta o preenchimento das vagas do PECM por professores temporários, pois dificilmente são preenchidas todas as vagas de Educação Física do ensino regular.

A inclusão do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não é algo recente. Já foram desenvolvidas experiências em Estados como Minas Gerais, Amazonas e na cidade de Goiânia. No Distrito Federal, essa proposta começou a ganhar forma no final da década de 1950 e início dos anos 1960, a partir das ideias de Anísio Teixeira para a educação na nova Capital do país. Naquele período, foi implantado o Programa Escola Parque, que se tornou uma referência nacional ao incorporar a Educação Física, entre outros componentes curriculares, para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, proposta que permanece em vigor até hoje (Distrito Federal, 2019).

A partir da ideia de qualificar o trabalho pedagógico voltado ao corpo e ao movimento humano e alinhado às diretrizes do Currículo em Movimento, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desenvolveu o Programa Educação com Movimento (PECM), cuja criação remonta ao ano de 1996 (Distrito Federal, 2019).

É importante apresentar, ainda que de forma breve, o contexto histórico dessa conquista, resultado da mobilização coletiva dos professores da rede pública do Distrito Federal no campo da Educação Física Escolar. Em 1996, foi apresentada à coordenação central à então Fundação Educacional do Distrito Federal, uma proposta de inserção do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A iniciativa, denominada “Núcleos de Educação com Movimento”, foi elaborada por um coletivo de professores que atuava em salas de aula, em direções de escolas, no Sindicato dos professores do Distrito Federal, na Universidade de Brasília e gestores que coordenavam a Educação Física Escolar, à época. A proposta defendia a organização do trabalho pedagógico da disciplina como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No ano seguinte, em 1997, e em consonância com os pressupostos da proposta político-pedagógica da Escola

Candanga, foi elaborado e implementado o Projeto Núcleos de Educação com Movimento (Sampaio; Lião Junior, 1999).

O referido projeto chegou a ser implementado em cerca de 50 escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. No entanto, com a mudança de governo ocorrida em 1999, perdeu força gradualmente, sendo mantido apenas em duas instituições: a Escola Classe 15 e a Escola Classe 18 de Taguatinga. Essas escolas conseguiram dar continuidade à proposta, mesmo enfrentando adversidades, consolidando-se como referências no cenário educacional do Distrito Federal. Isso se deu graças à luta e resistência da comunidade à continuidade do projeto e ao acúmulo de resultados positivos, como o desenvolvimento do repertório psicomotor das crianças, a participação em festivais esportivos e jogos escolares, o fortalecimento da autoestima dos estudantes e o reconhecimento, por parte da comunidade escolar, da qualidade do ensino ofertado (Distrito Federal, 2012; Sampaio; Lião Junior, 1999).

O intervalo entre a interrupção do Projeto Núcleo de Educação com Movimento, em 1999, e sua retomada em uma nova configuração no ano de 2011 evidencia um período de descontinuidade nas políticas voltadas à inserção sistemática da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas do Distrito Federal.

Somente em 2011, durante as plenárias regionais realizadas com a participação dos professores da SEEDF, no processo de construção da primeira versão do Currículo em Movimento como projeto institucionalizado da Secretaria, surgem apontamentos por parte dos docentes pedagogos, destacando a demanda pela presença do professor de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como forma de qualificar as práticas pedagógicas voltadas ao corpo e ao movimento humano (Distrito Federal, 2019).

Desse modo, a institucionalização do PECM como uma política pública representa um marco importante no processo de organização e formalização das discussões sobre a presença da Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas instituições públicas de ensino do Distrito Federal.

Ao ratificar como uma política pública o Programa traz em seu texto alguns princípios para a organização do seu funcionamento. O primeiro princípio aborda a importância de o planejamento das atividades ocorrer de forma conjunta entre o professor de Educação Física e o de Atividades (Pedagogo), bem como a

necessidade de o atendimento ser acompanhado pelo professor de Atividades, prezando pelo trabalho interdisciplinar. O segundo princípio orienta a distribuição das aulas ao longo da semana, que não deverá incluir aulas duplas nem atendimentos em dias consecutivos. O Programa prevê duas aulas por semana, com duração de 50 minutos cada. O terceiro princípio estabelece a prioridade de atendimento, começando pelo quinto ano e, se possível, estendendo-se aos demais anos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais (Distrito Federal, 2019).

O último princípio regulamenta a carga horária dos professores, de acordo com a sua jornada de trabalho. O professor com 40 horas no mesmo turno deverá atender, no mínimo, 10 turmas e, no máximo, 15 no turno de regência. Já o professor com 40 horas distribuídas em dois turnos de 20 horas deverá atender até 7 turmas por turno, garantindo, nesse caso, o planejamento conjunto com os professores de Atividades das respectivas turmas atendidas. Os professores com jornada de 20 horas devem atender, no máximo, 7 turmas, sendo também garantido o tempo de coordenação com os professores de Atividades. Nas unidades escolares que possuírem classes especiais, o professor de Educação Física poderá atendê-las, preferencialmente junto com outra turma regular, favorecendo a inclusão (Distrito Federal, 2019).

Um dos turnos é destinado à realização das atividades do PECM, considerando a importância da articulação dessas ações com o Professor de Atividades, a fim de promover uma prática interdisciplinar. A atuação da Educação Física nesse contexto vai além do aspecto motor, pois colabora para o enriquecimento do repertório cultural e corporal dos alunos, além de permitir a abordagem de conteúdo teóricos e práticos que dialogam com diferentes áreas do saber, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2019).

Nesse sentido, a presença do Professor Pedagogo durante as aulas de Educação Física pode orientar intervenções didáticas mais qualificadas, valorizando os conteúdos da cultura corporal; como jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, danças e o conhecimento sobre o corpo, em prol da formação integral dos estudantes. O outro turno do professor de Educação Física é reservado para atividades de planejamento e formação continuada, com destaque para a Coordenação Pedagógica, momento essencial para alinhar sua atuação à Proposta Pedagógica da escola (Distrito Federal, 2019).

O programa também destaca a importância dos professores participarem de programas de formação continuada, com a finalidade de qualificar as intervenções pedagógicas de acordo com as concepções do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e promover um diálogo em relação a vivências teórico-prática dos conteúdos preconizados pela cultura corporal (Distrito Federal, 2019).

Desse modo, para compreender de forma mais ampla o Programa Educação com Movimento, na atualidade, e analisar o jogo neste documento, é fundamental analisar também os seus objetivos. Além do objetivo geral, que propõe a implantação e a efetivação do Programa, incluindo a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o documento apresenta quatro objetivos específicos, os quais estão organizados no Quadro abaixo:

Quadro 2 - Objetivos específicos propostos pelo PECM

Ordem	Objetivos
1	Explorar os conteúdos da cultura corporal presentes na Educação Física, tais como: o jogo, a brincadeira, o esporte, a luta, a ginástica, a dança e conhecimentos sobre o corpo, integrando-os aos objetivos, linguagens e conteúdo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
2	Estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de Educação Física, por meio do planejamento e atuação integrada ao trabalho do professor de atividades, em consonância com o Proposta Pedagógica da unidade escolar e com o Currículo em Movimento da Educação Básica.
3	Fortalecer o vínculo do estudante com a unidade escolar, considerando as necessidades da criança de brincar, jogar e movimentar-se, utilizando as estratégias didático-metodológicas da Educação Física na organização do trabalho pedagógico da unidade escolar.
4	Contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de intervenções corporais pedagógicas exploratórias e reflexivas, com base em valores, tais como: respeito às diferenças, companheirismo, fraternidade, justiça, sustentabilidade, perseverança, responsabilidade, tolerância, dentre outros, que constituem alicerces da vida em sociedade e do bem-estar social.

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 10).

Como indicado no Quadro 2, os objetivos apresentados expressam a finalidade central do Programa. Eles visam efetivar as práticas pedagógicas de forma alinhada tanto à proposta do PECM quanto às diretrizes do Currículo em Movimento do Distrito Federal. Nesse sentido, o programa busca articular sua proposta aos fundamentos teóricos da área da Educação Física, adotando uma abordagem baseada na Pedagogia Histórico-Crítica da educação e nas teorias progressistas da Educação Física, o que se evidencia nos aprofundamentos teóricos presentes no próprio documento do programa. Entendendo que tal formação deve prioritariamente ser

realizada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), da própria SEEDF.

Vencida a etapa de apresentação dos principais elementos do Programa Educação com Movimento, passamos a análise crítica dos seus fundamentos.

6.3.2 A análise do jogo no programa Educação com Movimento

Ao analisar o documento de apresentação do Programa Educação com Movimento observamos repetidas vezes o uso do termo “cultura corporal”, destacando as seguintes partes do documento:

No primeiro objetivo específico do programa:

Explorar os conteúdos da cultura corporal presentes na Educação Física, tais como: o jogo, a brincadeira, o esporte, a luta, a ginástica, a dança e conhecimentos sobre o corpo, integrando-os aos objetivos, linguagens e conteúdo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2019, p. 10).

Na organização da base curricular da educação infantil e dos anos iniciais:

Considera-se que a construção da visão de mundo do ser humano está vinculada ao desenvolvimento da linguagem, sendo que o brincar, o interagir, o aprender e todas as formas de expressão da cultura corporal infantil estão profundamente entrelaçadas. [...] É preciso que, na unidade escolar, as crianças tenham o reconhecimento de sua cultura corporal, pois esta é a chave para um trabalho pedagógico integrado nas diversas linguagens desenvolvidas por elas. [...] A Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental representa um avanço na compreensão da cultura corporal para a formação integral dos estudantes. [...] A aprendizagem da cultura corporal proporciona, desse modo, o conhecimento do ser humano, suas possibilidades e limites, em interação com o mundo, com a natureza e com a sociedade (Distrito Federal, 2019, p. 17, 18, 19).

Na organização do trabalho pedagógico do professor:

possibilita-se avaliar com maior clareza a organização curricular da Educação Física, no que tange à abrangência dos conteúdos da cultura corporal e a profundidade na abordagem desses conhecimentos, dentro do que circunscreve a especificidade da Educação Física escolar (Distrito Federal, 2019, p. 22).

Na metodologia do programa:

participação desses Professores em cursos de formação continuada, [...] com o objetivo de qualificar a intervenção pedagógica desses profissionais a partir das concepções do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito

Federal e do debate, estudo e vivência teórico-prática dos conteúdos da cultura corporal (Distrito Federal, 2019, p. 27).

Nos instrumentos de avaliação do Programa:

Os instrumentos e técnicas de avaliação para as aprendizagens devem colaborar para a compreensão dos conhecimentos vividos nas aulas de Educação Física, devendo envolver os estudantes para a conscientização e descoberta da sua expressão corporal e das suas potencialidades e limitações. [...] As aulas têm ampliado seus conhecimentos sobre a cultura corporal (brincadeiras, jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas)? (Distrito Federal, 2019, p. 31,38).

Os excertos apresentados acima, extraídos a partir da leitura minuciosa do documento observou-se a repetição de conceitos como: “cultura corporal, expressão corporal, dentre outros” característicos da Concepção Crítico-Superadora. Levando a subentender que o jogo um dos conteúdos da cultura corporal e objeto de investigação dessa pesquisa é abordado por este documento em uma perspectiva crítica, associado a formação integral do sujeito.

Nesse sentido, para a Concepção Crítico-Superadora o conhecimento de que trata a Educação Física, enquanto disciplina escolar aborda pedagogicamente a cultura corporal, denominação dada pelo Coletivo de Autores ao conjunto de conteúdo da área, sendo eles: jogo, esporte, ginástica, dança, capoeira e outros. A compreensão destes conteúdos busca desenvolver a “expressão corporal como linguagem” (Soares et al., 1992, p. 66).

A apropriação da cultura corporal pelo homem lhes proporciona o desenvolvimento do seu “sentido pessoal”, caracterizando sua subjetividade e está atrelado às “significações objetivas” com suas motivações, com seu mundo e sua própria realidade. As significações não são escolhidas pelo indivíduo, estão presentes nas relações interpessoais, formando uma esfera de comunicações reais. Isso faz com que cada sujeito atribua um sentido próprio às atividades propostas, devido às significações sociais serem distintas entre os indivíduos, o que pode causar divergências nas expectativas dos alunos (Soares *et al.*, 1992). Destacamos também, a seguir, o texto de parte dos objetivos específicos do documento:

Estimular a interdisciplinaridade na intervenção pedagógica do professor de Educação Física, por meio do planejamento e atuação integrada ao trabalho do professor de atividades, em consonância com o Proposta Pedagógica da unidade escolar e com o Currículo em Movimento da Educação Básica; Fortalecer o vínculo do estudante com a unidade escolar, considerando as necessidades da criança de brincar, jogar e movimentar-se, utilizando as

estratégias didático-metodológicas da Educação Física na organização do trabalho pedagógico da unidade escolar (Distrito Federal, 2019, p. 10).

Nesse aspecto, é possível observar que os objetivos específicos do programa também evidenciam preocupações com temas como o fortalecimento de vínculos, a contribuição para a formação integral dos estudantes e a interdisciplinaridade, mantendo alinhamento com a perspectiva crítica da Concepção Crítico-Superadora.

Desse modo, o sentido que os alunos atribuem aos jogos tem muito a ver com sua vida, ou seja, com suas vivências sociais ou motivações. A partir dessas considerações é possível inferir que os temas tratados pela cultura corporal “expressam um sentido/significado onde se interpenetram dialeticamente a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivas da sociedade” (Soares *et al.*, 1992, p. 62).

Tratar dessas acepções permite o entendimento da relação interdependente que jogo, esporte, ginástica, dança, capoeira e outros temas que compõem ou venham a compor os conteúdos da Educação Física escolar, tem com os grandes temas sociopolíticos contemporâneos, entre eles destacam-se as crises climáticas, preconceitos diversos, as questões de gênero, relações sociais do trabalho, distribuição injusta da terra, renda entre outros (Soares *et al.*, 1992). Essa perspectiva crítica, presente na Concepção Crítico-Superadora da Educação Física que estabelece relações entre classes, condicionantes sociais e os conteúdos da cultura corporal, converge com a proposição do último objetivo (4) apresentado pelo PECM, no Quadro 2:

Contribuir para a formação integral dos estudantes, por meio de intervenções corporais pedagógicas exploratórias e reflexivas, com base em valores, tais como: respeito às diferenças, companheirismo, fraternidade, justiça, sustentabilidade, perseverança, responsabilidade, tolerância, dentre outros, que constituem alicerces da vida em sociedade e do bem-estar social (Distrito Federal, 2019, p. 10)

Esse objetivo evidencia uma aproximação do Programa com fundamentos da Concepção Crítico-Superadora, especialmente ao destacar a formação integral e a articulação entre conteúdo da cultura corporal e valores sociais (condicionantes sociais). Entretanto, ao analisar outros trechos do documento, observa-se a presença de uma possível incoerência teórica, uma vez que o texto concilia objetos de ensino de distintas concepções pedagógicas da Educação Física. Isso pode ser observado quando o documento afirma que a vivência de movimentos básicos (concepção

desenvolvimentista), associados a brincadeiras e aos jogos, constitui meio para a iniciação de manifestações da cultura corporal como dança, ginástica e lutas contribuindo para o desenvolvimento geral da criança. Tal proposição poder ser verificada no trecho:

a prática social por meio da brincadeira, do jogo e de movimentos básicos, vivenciados em atividades orientadas, de iniciação das danças, de ginásticas, de lutas e de jogos pré-desportivos, entre outras atividades que, ao oportunizar as aprendizagens, favorecem o desenvolvimento geral do estudante (Distrito Federal, 2019, p. 19).

Considerando que manifestações culturais como dança, ginástica e lutas são apresentadas, nos próprios objetivos do programa, como conteúdo da cultura corporal à luz da Concepção Crítico-Superadora, torna-se necessário problematizar a relação estabelecida no documento com elementos característicos da concepção desenvolvimentista, uma vez que seus pressupostos teórico-metodológicos são distintos. Observa-se, nesse trecho, que os jogos e os movimentos básicos (andar, correr, saltar, arremessar, chutar etc.) aparecem como meios para a aprendizagem de outras manifestações culturais, o que indica um possível ecletismo no estabelecimento de relações entre o conceito de cultura corporal e pressupostos da abordagem desenvolvimentista.

Nesta citação, o documento considera o jogo como meio para aprendizagens da dança, da luta entre outras manifestações culturais.

Para aprofundar essa análise, é necessário retomar os fundamentos teóricos já discutidos, anteriormente, no capítulo 4. A concepção desenvolvimentista tem como objeto de ensino da Educação Física o movimento humano e sua complexificação progressiva, considerando os diferentes estágios de desenvolvimento motor da criança (Tani *et al.*, 1988). Nessa perspectiva, os objetivos pedagógicos, especialmente, na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, centram-se, respectivamente, no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais como correr, saltar, arremessar, chutar, entre outras, e na combinação e complexificação desses movimentos, entendidas como aprendizagens motoras mais complexas (Tani *et al.*, 1988).

Assim, o jogo e a brincadeira tendem a ser compreendidos como instrumentos pedagógicos, constituindo-se mais como instrumentos didáticos do que como conteúdo a serem apropriados. Portanto, nesse trecho, o brincar e o jogar assumem

a função de estratégias pedagógicas do mesmo modo que os movimentos básicos, sem que se leve em conta que suas matrizes teórico-metodológicas são distintas.

Enquanto a Concepção Crítico-Superadora concebe o jogo como uma manifestação cultural, conteúdo de ensino e fundamenta-se no materialismo histórico e dialético, a concepção desenvolvimentista estabelece o movimento humano (movimentos básicos) como seu objeto de ensino e vincula-se a uma perspectiva funcionalista. Essas distinções são fundamentais no trato do conhecimento no contexto escolar, uma vez que o professor que concebe em suas aulas o movimento humano do ponto de vista funcionalista não percebe as determinações sociais no ato de planejar e ministrar suas aulas.

Na perspectiva Crítico-Superadora, o jogo não é compreendido apenas como instrumento metodológico, destituído de condicionantes sociais, mas como um conteúdo cultural que reproduz relações sociais contraditórias constituídas historicamente nesta sociedade. Nos momentos em que as crianças brincam há tensões entre comportamentos individualistas e colaborativos, discriminatórios e inclusivos, competição e cooperação, entre outras manifestações contraditórias.

Essa mesma tensão teórica, o ecletismo envolvendo a concepção desenvolvimentista e Concepção Crítico-Superadora, manifesta-se em outro momento do texto, quando mais uma vez o objeto de ensino da concepção desenvolvimentista, o movimento humano, é alçado como central na prática pedagógica do programa Educação com Movimento:

Apesar de ser uma área de conhecimento centrada no movimento humano e no corpo, a Educação Física não deve ser tratada como complementar aos outros componentes curriculares. Em contato direto com as outras áreas do conhecimento, esta possibilita a interpretação da realidade e a construção da identidade por meio de uma das formas predominantes e mais complexas de expressão humana, que é a linguagem corporal. Dessa forma, superam-se abordagens da Educação Física como ferramenta para canalizar as energias das crianças ou como mera atividade física que busca apenas o aperfeiçoamento motor, sendo apartada do fazer pedagógico da unidade escolar (Distrito Federal, 2019, p. 19).

Ao mesmo tempo que neste trecho há uma inconsistência teórica quando afirma que o movimento humano é central no documento em detrimento da cultura corporal, há, ainda, uma crítica relevante às concepções pedagógicas da Educação Física que se colocam como auxiliares de processos de aquisição de conteúdo de outras áreas de conhecimento na escola, como matemática, português, história ou

geografia. Ou seja, há nesse trecho uma forte incoerência interna, pois, quando defende a tese segundo a qual o movimento humano é o conteúdo central da Educação Física, alia-se à concepção desenvolvimentista e, quando, critica as concepções pedagógicas que se colocam como complementos de outros componentes curriculares, aproxima-se da Concepção Crítico-Superadora da Educação Física.

Para a Concepção Crítico-Superadora é necessário que a Educação Física contribua com a compreensão dos temas da cultura corporal, a partir da realidade social do aluno, interpretando e explicando com base nos interesses da classe social desfavorecida, economicamente. Nessa perspectiva cabe à escola promover a aprendizagem da prática social. Esta perspectiva aparece de forma explícita no objetivo (3) exposto no Quadro 2, quando anuncia que o programa deve:

Fortalecer o vínculo do estudante com a unidade escolar, considerando as necessidades da criança de brincar, jogar e movimentar-se, utilizando as estratégias didático-metodológicas da Educação Física na organização do trabalho pedagógico da unidade escolar (Distrito Federal, 2019, p. 10).

O estabelecimento de vínculo entre estudante e escola considerando suas necessidades, contida na proposição do trecho acima, está consignada como um dos supostos da Concepção Crítico-Superadora da Educação Física quando afirma que “Os conteúdos precisam ser escolhidos a partir da necessidade apresentada por cada comunidade que forma o público da escola (Soares *et al.*, 1992).

A análise dos trechos do documento permite inferir que o jogo, concebido pelo PECEM, não é sistematizado a partir de uma única concepção teórica, evidenciando a coexistência de diferentes matrizes pedagógicas que ora o compreendem como conteúdo da cultura corporal, ora como recurso metodológico, articulando-se com a concepção psicomotora; ora como meio para aquisição de movimentos básicos / fundamentais, aliando-se à concepção desenvolvimentista. Essa tensão conceitual revela um ecletismo teórico que pode repercutir diretamente na forma como o jogo é apropriado na organização do trabalho pedagógico, mais especificamente, nos processos interventivos, impactando sua função formativa no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como propósito analisar em que medida a concepção de jogo expressa no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e no Caderno do Programa Educação com Movimento (PECM) se ancoram nos pressupostos teórico-metodológicos da Concepção Crítico-Superadora, articulada à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural.

A partir da análise documental realizada, foi possível evidenciar elementos centrais para a compreensão do lugar atribuído ao jogo nesses documentos, bem como das mediações que atravessam sua formulação no campo da Educação Física escolar.

Os resultados da análise documental permitem afirmar que a apropriação do jogo no Currículo em Movimento se apresenta, no plano dos fundamentos teóricos, articulada aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, na medida em que os documentos dialogam com referenciais da Concepção Crítico-Superadora, ao situar o jogo como manifestação da cultura corporal.

Tal articulação expressa-se, igualmente, na incorporação da Teoria Histórico-Cultural como um de seus fundamentos, evidenciando a unidade teórico-metodológica que orienta a interpretação e explicação do jogo no âmbito do desenvolvimento psíquico.

Entretanto, a análise evidencia, simultaneamente, a presença de aportes teóricos oriundos de outras matrizes filosóficas e científicas, como as concepções psicomotora e desenvolvimentista da Educação Física, que interpretam o jogo a partir de referenciais distintos e, por vezes, em antagonismo à perspectiva materialista histórico-dialética.

Desse modo, observa-se a presença de ecletismo no trato com o conteúdo jogo no Currículo em Movimento, o que expressa tensões na articulação entre fundamentos teóricos, objetivos formativos e seleção dos conteúdos no interior dos documentos analisados.

Essa configuração indica limites na coerência interna do currículo e pode repercutir na forma como o jogo é concebido na organização do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere aos processos interventivos e avaliativos, ainda que tais desdobramentos não tenham sido objeto direto desta investigação.

Tal tensionamento evidencia que a apropriação do jogo no currículo não se realiza de forma teoricamente homogênea, mas é marcada por disputas e coexistências de concepções no interior do próprio documento.

No que se refere ao Programa Educação com Movimento, identificam-se avanços importantes no sentido de garantir a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando as vivências corporais das crianças e fortalecendo o componente curricular na rede pública de ensino do Distrito Federal

A institucionalização do programa como política pública representa um passo significativo para a consolidação do direito ao acesso sistematizado aos conhecimentos da cultura corporal. Entretanto, persistem desafios de ordem estrutural, formativa e organizacional que podem limitar a plena efetivação de seus objetivos, especialmente no que tange à coerência entre fundamentos teóricos, orientações pedagógicas e condições concretas de implementação.

Nesse contexto, reafirma-se a centralidade da formação inicial e continuada dos professores como mediação fundamental para qualificar o trato pedagógico do jogo. Uma formação teórico-metodológica consistente mostra-se condição indispensável para que o docente compreenda o jogo para além de sua dimensão prática, assumindo-o como conhecimento socialmente produzido e passível de sistematização no interior do trabalho pedagógico. Do mesmo modo, torna-se essencial fortalecer processos de acompanhamento pedagógico e de planejamento coletivo que favoreçam a unidade entre concepção, objetivos, conteúdo e práticas.

Por fim, sem a pretensão de esgotar a temática, espera-se que este estudo possa contribuir para o adensamento do debate no campo da Educação Física escolar, especialmente no que se refere ao trato pedagógico do jogo, além de subsidiar reflexões e novas investigações sobre o Programa Educação com Movimento e suas implicações para a formação humana. Recomenda-se a realização de estudos futuros que investiguem a materialização dessas orientações no cotidiano das aulas, bem como pesquisas que articulem análise documental, efetiva implantação e observação da prática pedagógica na escola, de modo a avançar na compreensão das possibilidades e limites do PECEM na perspectiva de uma formação crítica do sujeito.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. H.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. de F.; SOUSA, A. S. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 51–63, mar. 2021. Disponível em ANÁLISE DOCUMENTAL E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA CIENTÍFICA | Cadernos da FUCAMP. Acesso em 17 set. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BIANCHINI, L. **Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica**/ Leandro Bianchini; Orientador, Giovani De Lorenzi Pires – Florianópolis, SC, 2015.
- BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.7, n.2, p. 62 68, 1986. Disponível em Centro Esportivo Virtual | CEV | A Criança Que Pratica Esporte Respeita as Regras do Jogo... Capitalista. Acesso em 17 set. 2025.
- BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de esporte e Turismo**, Curitiba, v.1, n.2, p. 12-19, 1989. Disponível em BoletimEF - Org - Educacao-Fisica-a-busca-da-autonomia-pedagogica | PDF. Acesso em 17 set. 2025.
- BRATCH, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/1999. Disponível em Cad4804.p65. Acesso em 17 set. 2025.
- BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física escolar**. In: FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 150-157.
- BRACHT, V. **A Educação Física no ensino fundamental**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais. Brasília: MEC, 2010.
- BRACHT, V.; **A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez**. In: MEDINA, J. P. S. **Educação Física cuida do corpo e... “mente”: novas contradições e desafios do século XXI**. 26ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 99-116.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam o uso de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: segunda versão**. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990.

CASTANHO, M. E. M.; CASTANHO, S. E. M. **Contribuição ao e estudo da história da didática no Brasil**. In: Reunião Anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31. 2008, Caxambu. Anais [...] Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: //31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT04-4031—Int.pdf. Acesso em 28 ago. 2025.

CASTELLANI, F. L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1999. Disponível em https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/170356?utm_source=chatgpt.com Acesso em 11 set. 2025.

CASTELLANI, F. L. As concepções de Educação Física no Brasil. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316. Disponível em Repositório de Informação Acessível: A análise documental. Acesso em 17 set. 2025.

COSTA, J. B. da; MIRANDA, F. S. B. de; LAVOURA, T. N. Atividade de ensino na educação física e a formação do pensamento teórico. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 42, p. 71-80, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150026>. Acesso em: 17 abr. 2025.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, ano 2, n. 2, p. 24-28, jun.1995. Disponível em OS SIGNIFICADOS DO CORPO NA CULTURA E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA | Movimento. Acesso em 17 set. 2025.

DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. ISBN 978-65-86546-43-9. (Programa Publicações Digitais Unesp - IEP3).

DARIDO, S. C. **Educação física na escola questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DISTRITO FEDERAL. Memorando Circular nº 30/2023 – SEE/SUGEP, de 13 de dezembro de 2023. Dispõe sobre o **Programa Educação com Movimento**. Brasília: GDF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Programa Educação com Movimento**: Programa de inserção do professor de

Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em movimento do Distrito Federal**. Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Anos Finais. 2ª ed., Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica. Brasília: SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Educação com Movimento: Educação Física nos Anos Iniciais**. Projeto Piloto. Brasília: SEEDF/GDF, 2012.

DUARTE, N. **A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal**. In: Duarte, N (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. P. 197 – 217.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição para uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de wittgenstein. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307205641>. Acesso em: 20 abril 2025.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: VIGOTSKI, L. S. et al. **Ensino Desenvolvemental: Antologia**. Livro I. Andreia Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (org.); Tradutores Ademir Damazio ... [et al.]. - Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-172.

FARIAS, A. N.; PUCINELLI, R. H.; IMPOLCETTO, F. M. ANÁLISE QUALITATIVA COM NVIVO: Potencialidades para a pesquisa em Educação Física Escolar. In: FRASSON / J. S.; SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **A Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar** – Curitiba: CRV, 2025. 194 p.

FRASSON, J. S. *et al.* **O Programa Educação com Movimento e o Plano Distrital de Educação (2015-2024): possibilidades e desafios**; In: SILVA (Org). Observatório da educação básica debates em defesa da escola pública / organização Edileuza Fernandes-Silva, André Lúcio Bento. - E-book. - Belo Horizonte [MG]: Fino Traço, 2025. Capítulo 21, p. 275-290.

FREIRE, J. O. **Vivendo o Currículo: saberes e práticas pedagógicas de professores de educação física de crianças em Brasília**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GARANHANI, M. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106–122, 2006. Disponível em A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLARIZAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA | Pensar a Prática. Acesso em 17 set. 2025.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo curso de graduação tecnológica – Planejamento e Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.: Il.; 17, 5x25cm. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em 17 set. 2025.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em [entre_o_nao_mais_e_o_ainda_nao.pdf](#). Acesso em 17 set. 2025.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO (UFPE/UFSM). **Visão didática da educação física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HUNGARO, E. M. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. 2008. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em Terminal RI - Sophia Biblioteca Web. Acesso em 17 set. 2025.

HUNGARO, E. M. **A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”**. In: MEDINA, J. P. S. Educação Física cuida do corpo e... “mente”: novas contradições e desafios do século XXI. 26ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 135-159.

HUNGARO, E. M. **A questão do método na constituição da teoria social de Marx**. In: José Vieira de Sousa; Maria Abádia da Silva; Célio Cunha. (Org.). O método dialético na pesquisa em educação. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2014, v., p. 15-78.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 15–48.

KUNZ, E. **Educação física: Ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 531–541, jul. 2017. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0917>. Acesso em 21 abril 2025.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119.

LIMA, P. M. de. **Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que as crianças têm a nos dizer?** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em Repositório Institucional da UnB: Educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que as crianças têm a nos dizer?. Acesso em 17 set. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, M. T. **Educação física e saúde coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde**. In: FRAGA, A. B.; WACHS, F. (Org.). Educação física e saúde coletiva: políticas de formação e perspectivas de intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 09-16.

MACHADO, T. S. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes. Acesso em 17 set. 2025.

MANOEL, E. de J. Desenvolvimento motor: implicações para a educação física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 82–97, 1994. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/000875888?utm_source=chatgpt.com Acesso em 15 out. 2025.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Pedagogia Histórico-Crítica e formação docente. **Educação & Formação**, v. 4, n. 11, p. 149-168, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/download/6618/4342/24638>. Acesso em 30 set. 2025.

MARTINELLI, T. A. P.; FUGI, N. C.; MILESKI, K. G. (2009). A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a educação física. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 13(2), 251-259. Disponível em Redalyc. A valorização do brinquedo na teoria histórico-cultural: aproximações com a educação física. Acesso em 17 set. 2025.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 2, p. 57-72, 2011.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 40, p. 283–283, jan. 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-32832012000100025>. Acesso em 22 abril 2025.

MARX, K. **O 18 brumário e Cartas a Kugelmann**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl, 1818-1883. **A ideologia alemã** / Karl Marx e Friedrich Engels; [introdução de Jacob Gorender]; tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. - São Paulo: Martins Fontes, 1998. - (Clássicos)

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feurbach)**. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. Grundrisse: **manuscrito econômico de 1857 – 1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, Rio de Janeiro: EDURFJ, 2011.

MASCHIO, V.; RIBAS, J. F. M. O jogo enquanto conteúdo escolar na abordagem crítico-superadora. **EFDesportes, Revista Digital**. Buenos Aires – Ano 16 – nº 157 – junho de 2011. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd157/o-jogo-na-abordagem-critico-superadora.htm>. Acesso em 22 jul. 2025.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: **Novas contradições e desafios do século XXI**/João Paulo S. Medina; Edson Marcelo Hungaro, Rogerio dos Anjos, Valter Bracht, colaboradores. – 26ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MELLO, R. A. (2014). **A necessidade da educação física na escola: impasses atuais**. São Paulo: Instituto Lukács. Disponível em (99+) A NECESSIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA: OS IMPASSES ATUAIS. Acesso em 17 set. 2025.

MELLO, R. A. **A necessidade histórica da Educação Física na Escola: a emancipação humana como finalidade**. 2009. 299f. Tese 250 (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em A necessidade histórica da

educação física na escola: a emancipação humana como finalidade. Acesso em 17 set. 2025.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. **Introdução ao método da teoria social**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em <http://rec.revistascientificas.com.br/numeros.asp?ano=2010&volume=9&numero=2>. Acesso em 30 set. 2025.

PIMENTEL, G. G. A. O passivo do lazer ativo. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.03, p. 299-316, jul./set. 2012. Disponível em (PDF) O passivo do lazer ativo. Acesso em 17 set. 2025.

PIRES, G. L.; SILVEIRA, J. **Esporte educacional...existe?: Tarefa e compromisso da Educação Física com o esporte na escola**. In: SILVA, Mauricio Roberto (Org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade**. Chapecó: Argus, 2007, p. 23-38.

SAMPAIO, J. O.; LIÃO JUNIOR, R. Educação com movimento, do projeto ao programa: escola candanga e currículo em movimento como determinações históricas. In: FERNANDES-SILVA, E.; BENTO, A. L. (org.). **Observatório da educação básica: debates em defesa da escola pública**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2025. p. 291–307.

SAMPAIO, J. O. **A Educação Física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área**. 2013. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15744>. Acesso em 17 set. 2025.

SAMPAIO, J. O.; LIÃO JUNIOR, R. Projeto Núcleos de Educação com Movimento: A experiência do Distrito Federal, uma gestão democrática e popular. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21 (1), p. 245-253, set 1999.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTOS, D. S. dos; ABREU, F. S. de; COELHO, G. F. S. Análise Documental Como Potencialidade para a Pesquisa em Educação Física Escolar. In: FRASSON / J. S.; SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **A Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar** – Curitiba: CRV, 2025. 194 p.

SANTOS FILHO, J.C. Pesquisa quantitativa versus Pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S.S. (org.). **Pesquisa Educacional: Quantidade-qualidade**. 7. ed. Cortez: São Paulo, p. 13-59, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas | Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Acesso em 17/09/2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani - 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s).

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em 20 abril 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. In: Marsiglia, A. C. Galvão (org.) Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011 p. 197 – 225.

SAVIANI, D. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. In: Marsiglia, A. C. Galvão (org.). Infância e pedagogia e pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013. P. 247 – 280.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo**. In: Basso, J.D.; Santos Neto, J. L.; Bezerra, M. C. S. Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro e João editores; Uberlândia: navegando publicações, 2016. p. 16-43.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani – 12. ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 3. Ed. - Campinas: Autores Associados, 2004.

SOUZA, J. F. de. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

TANI, G.; KOKUBUN, E.; MANOEL, E. J.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais (RGIS)**, v. 8, n. 8, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO A – COMPREENDENDO O JOGO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

COMPREENDENDO O JOGO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA





UnB

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação Física - FEF/UnB

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede

Nacional – PROEF



UnB

unesp



REALIZAÇÃO

Prof. Welerson Gonçalves Vieira

SUPERVISÃO GERAL

Prof. Dr. Juarez Olivera Sampaio

ILUSTRAÇÕES

Imagens retiradas do acervo do pesquisador e da internet.

ÍNDICE

1. Introdução
2. Escola e Democracia
3. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações
4. Fundamentos da Didática Histórico-Crítica
5. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física
6. As concepções de Educação Física no Brasil
7. Metodologia do Ensino da Educação Física
8. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar
9. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância
10. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança
11. Considerações Finais
12. Referências

Introdução

Com a finalidade de contribuir com o enriquecimento científico da Educação Física Escolar, a fim de fundamentar a prática pedagógica da disciplina nas teorias críticas da educação e da Educação Física Escolar, apresentamos um acervo bibliográfico acerca dos pressupostos teórico-metodológica sobre o jogo em uma perspectiva crítica no âmbito da Educação Física Escolar, para os primeiros anos do ensino fundamental, partindo da organização de uma sequência de livros e artigos, em ordem de melhor compreensão, para que os professores se apropriem do conhecimento crítico e, a partir deste pressuposto, ministrem aulas que contribuam para a formação integral do indivíduo à luz da pedagogia Histórico-crítica e da Concepção Crítico-Superadora, contribuindo para a reflexão e intervenção pedagógica com o foco no conteúdo jogo nas aulas de Educação Física da educação pública do Distrito Federal.

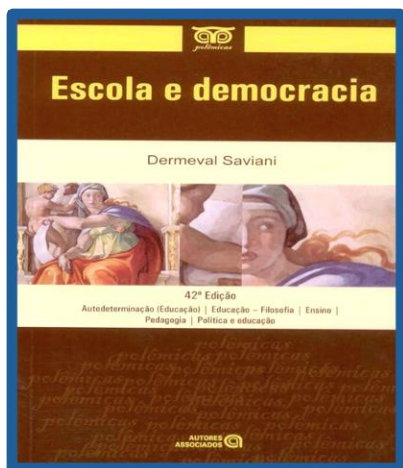
Segundo Saviani (1999) sem o domínio dos conteúdos culturais, as classes populares, não conseguem libertar-se dos dominadores que usam desse conteúdo para legitimar sua dominação. O autor ainda reforça que "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação" (Saviani, 1999, p. 61). A partir desse pensamento crítico de Saviani é possível verificar que aulas prontas, ainda que apresentem um aparato crítico não é suficiente, para garantir que o professor ministre aulas que contribuam de forma efetiva para a formação crítica do indivíduo. É necessário competência técnica e compromisso político.

Ao assumir o compromisso político apenas no nível do discurso, fica dispensada a competência técnica, Saviani (2021), entende que é por meio da:

mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa (Saviani, 2021, p. 32).

Diante da exposição inicial, o primeiro livro que apresentamos é um clássico, o livro “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani, este livro traz a base fundamental para começar a compreender a Pedagogia Histórico-Crítica.

1- Escola e Democracia



Antes de falarmos desse livro magnífico nos cabe apresentar seu autor: Dermeval Saviani (n.1943) é um dos principais filósofos da educação no Brasil e referência central no campo da pedagogia Histórico-Crítica. Doutor em Filosofia da Educação e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Saviani é o principal autor responsável por formular a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta teórico-metodológica fundamentada na teoria social de

Marx.

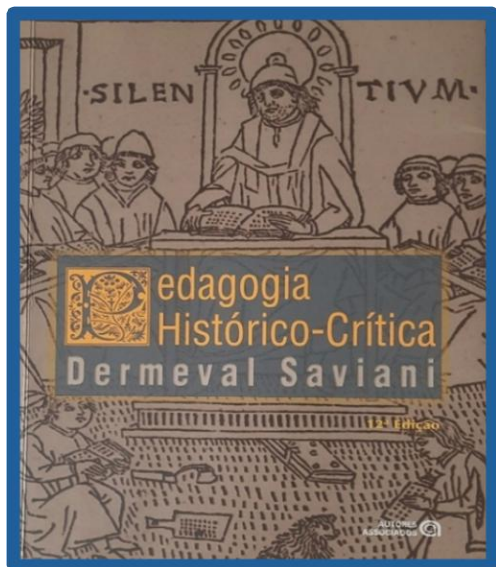
Dedica-se sua produção intelectual à análise das relações entre educação, sociedade e política, defendendo que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado como condição para a emancipação humana. Entre suas obras mais conhecidas destacam-se “Escola e Democracia, Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações e História das Ideias Pedagógicas no Brasil”.

Em seu livro “Escola e Democracia”, o autor analisa criticamente a relação entre educação e democracia, discutindo como diferentes concepções pedagógicas se articulam com a organização social. O autor distingue as teorias não-críticas (Tradicional, Escola nova e Tecnicista), que veem a escola como instrumento de superação da marginalidade sem questionar a estrutura social, enquanto as teorias crítico-reprodutivistas entendem a escola como mecanismo de reprodução social das desigualdades.

Saviani (1999) propõe uma superação dessas perspectivas ao defender que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado como condição para a democratização real. Para ele, a democratização do ensino não se reduz à adoção de práticas participativas internas, mas depende da apropriação crítica do saber historicamente produzido e da articulação efetiva da educação com a transformação social.

A obra constitui um marco inicial na formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, afirmando que a escola pode contribuir para a emancipação humana quando assume conscientemente seu papel na luta por uma sociedade mais igualitária.

2- Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações



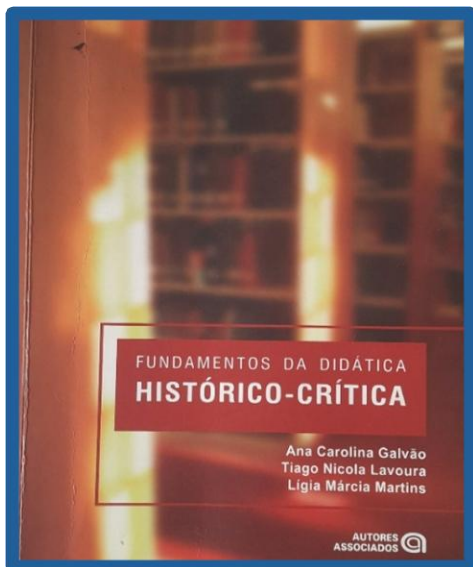
Dando continuidade às obras base da PHC, apresentamos o livro: “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, este já aprofunda mais na PHC, trazendo a fundamentação teórica da teoria crítica da educação.

O livro sistematiza a formulação inicial da pedagogia histórico-crítica, reunindo textos produzidos pelo autor nos anos 1980. A obra busca explicitar as bases teóricas dessa corrente e situá-la no debate educacional brasileiro.

Saviani (2021) defende que a educação é um fenômeno especificamente humano e que a escola tem a função de socializar o saber sistematizado produzido historicamente pela humanidade. Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica propõe superar tanto as pedagogias não-críticas quanto as teorias crítico-reprodutivistas, articulando o ensino de conteúdo com a compreensão crítica das determinações sociais da educação.

A obra também enfatiza a relação entre competência técnica e compromisso político do educador, sustentando que a prática pedagógica deve contribuir para a formação omnilateral dos estudantes e para a transformação social. Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica é apresentada como uma proposta de orientação marxista que compreende a escola como mediação fundamental no processo de humanização e emancipação da classe trabalhadora (Saviani, 2021).

3- Fundamentos da Didática Histórico-Crítica



O livro Fundamentos da Didática Histórico-Crítica, de Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins, sistematiza os princípios teórico-metodológicos da didática orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica, tomando o materialismo histórico-dialético como base. A obra busca oferecer subsídios para reorganizar o trabalho pedagógico na escola pública sem reduzi-lo a um receituário técnico.

Os autores defendem que a didática deve ser compreendida como mediação no interior da prática social global, tendo como finalidade a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas. Nesse sentido, reafirmam o papel central do ensino sistematizado e do professor como mediador consciente do processo educativo (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

A obra também explicita o método pedagógico histórico-crítico, organizado em momentos articulados que partem da prática social, passam pela problematização e instrumentalização dos conteúdos e culminam na catarse, entendida como síntese qualitativa do desenvolvimento do aluno, ou seja, a possibilidade de transformação da prática social do sujeito (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

Em síntese, o livro consolida a didática histórico-crítica como uma proposta contra-hegemônica que articula rigor teórico, centralidade dos conteúdos e compromisso político com a formação humana integral e com a transformação social (Galvão; Lavoura e Martins, 2019).

4- A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física



Entrando na especificidade da educação física destacamos o artigo de Valter Bracht, que analisa o processo histórico de constituição da Educação Física como prática pedagógica escolar, evidenciando suas bases médica e militar e a hegemonia do paradigma da aptidão

física. O autor problematiza a emergência, especialmente a partir da década de 1980, de perspectivas críticas que passam a compreender o movimento humano como fenômeno histórico-cultural, apontando limites e desafios para sua efetivação na escola (Bracht, 1999).

O autor sustenta que a institucionalização da Educação Física entre os séculos XVIII e XIX ocorreu sob forte influência das instituições militar e médica. Nesse período, o corpo foi concebido segundo uma racionalidade mecanicista derivada das ciências biológicas, o que orientou intervenções voltadas à formação de corpos saudáveis, disciplinados e funcionalmente adequados ao processo produtivo e a projetos nacionalistas. A ginástica e, posteriormente, o esporte constituíram-se como técnicas corporais privilegiadas para a incorporação de valores como disciplina, obediência e rendimento (Bracht, 1999).

No contexto brasileiro, sobretudo durante o regime militar, consolidou-se o paradigma da aptidão física e da esportivização, que atribuía à Educação Física a função de elevar a capacidade produtiva da população e contribuir para a afirmação do país no cenário internacional. Embora tenham existido contestações ao longo do tempo, o predomínio das ciências naturais, especialmente da biologia, manteve a área afastada de uma reflexão pedagógica mais ampla (Bracht, 1999).

A partir dos anos 1980, com a entrada mais decisiva das ciências humanas e sociais, intensifica-se o chamado movimento renovador da Educação Física brasileira. Esse movimento passa a questionar a função social da Educação Física em uma sociedade capitalista marcada por desigualdades, deslocando o foco da aptidão física

para a análise crítica das práticas corporais. Nesse cenário, emergem diferentes propostas pedagógicas (Bracht, 1999).

O autor destaca que abordagens como a desenvolvimentista e a psicomotricidade, embora tenham ampliado o debate pedagógico, permanecem ancoradas na psicologia do desenvolvimento e não assumem uma crítica estrutural da sociedade. Em contraposição, ganham relevância as propostas progressistas, notadamente as concepções crítico-superadora e crítico-emancipatória, que passam a compreender a Educação Física como campo de estudo da cultura corporal e cultura do movimento, respectivamente. Ambas defendem a formação de sujeitos críticos e autônomos (Bracht, 1999).

Apesar desses avanços teóricos, Bracht (1999) observa que a prática pedagógica escolar ainda se encontra majoritariamente orientada pelo paradigma da aptidão física e esportiva. Assim, a consolidação de uma Educação Física crítica depende do fortalecimento das ciências humanas na área e da transformação do imaginário social sobre o corpo e o movimento humano.

5- As concepções de Educação Física no Brasil



No texto, Castellani examina as concepções de Educação Física no Brasil a partir do referencial do materialismo histórico-dialético, buscando compreender os fundamentos que orientaram sua presença na escola e as possibilidades

de superação do paradigma da aptidão física. O autor enfatiza a ruptura paradigmática ocorrida nos anos 1980 e a emergência da noção de cultura corporal como eixo estruturante de novas teorias pedagógicas (Castellani, 2013).

Inicialmente, o autor demonstra que a Educação Física brasileira esteve historicamente vinculada ao projeto de capacitação física da população, especialmente durante o Estado Novo e o regime militar. A melhoria da aptidão física do educando constituía o principal objetivo da área, conforme explicitado em dispositivos legais da época. Tal orientação articulava-se às demandas do modo de produção capitalista industrial, que requeria trabalhadores fisicamente aptos (Castellani, 2013).

Ainda segundo o autor, é na década de 1980 que se abre a possibilidade de uma inflexão teórica significativa, permitindo compreender a Educação Física para além de sua vinculação biologicista. Nesse movimento, práticas como esporte, jogo, dança e ginástica passam a ser interpretadas como produções histórico-culturais humanas, reunidas sob a categoria da cultura corporal (Castellani, 2013).

Essa mudança implicou a incorporação de referenciais das ciências humanas e sociais: filosofia, sociologia, antropologia e história, sem que se abandonassem completamente os aportes das ciências biológicas. A área passa, portanto, a constituir-se na tensão entre esses dois grandes campos científicos (Castellani, 2013).

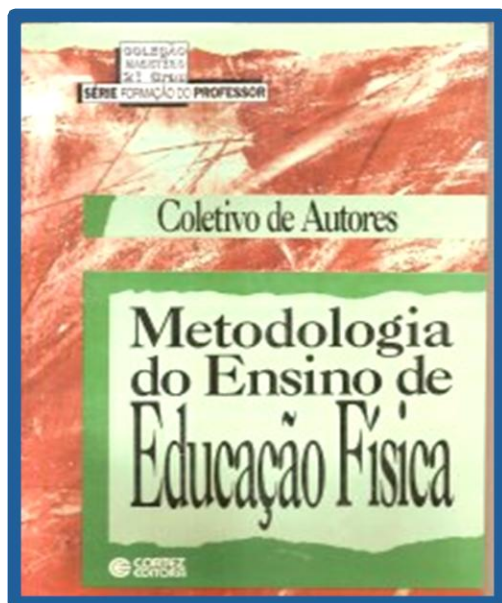
Aproximando-se dos debates da Filosofia da Educação, o autor mobiliza a tipologia de teorias educacionais para analisar a Educação Física brasileira, identificando três tendências principais. A primeira é a biologização da EF, marcada pela centralidade do enfoque médico e biofisiológico. A segunda é a pedagogização, que, embora se apresente como reação à primeira, mantém-se acrítica e tecnicista.

Ambas se inserem no campo das concepções acríticas. Em oposição a elas, emerge uma terceira tendência, de caráter crítico-transformador, que compreende a educação como prática política voltada à apropriação do saber pelas classes populares e à transformação social (Castellani, 2013).

O texto traz como proposta uma sistematização das teorias pedagógicas da Educação Física, distinguindo entre abordagens: que apenas dialogam com a realidade escolar, e concepções: que buscam transformá-la. Nesse processo, atribui centralidade à obra Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores), entendida como marco de uma proposta sistematizada vinculada à perspectiva histórico-crítica e à noção de currículo ampliado (Castellani, 2013).

Por fim, o autor defende que a Educação Física deve integrar-se organicamente ao projeto pedagógico da escola por meio do trato sistemático do conhecimento da cultura corporal. A superação da hegemonia biologicista e do conflito entre as matrizes das ciências biológicas e das ciências humanas é apontada como condição fundamental para o avanço epistemológico e pedagógico da área (Castellani, 2013).

6- Metodologia do Ensino da Educação Física



O livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, esse é sem dúvida um marco da área. A proposta formulada pelo Coletivo de Autores (1992) representa uma inflexão teórico-metodológica frente às abordagens tradicionais centradas na aptidão física e no tecnicismo esportivo.

Nessa perspectiva, a Educação Física escolar assume como objeto de ensino a cultura corporal, compreendida como o conjunto de práticas historicamente produzidas pela humanidade: jogos, esportes, ginástica, dança, capoeira, entre outras, que se expressam como formas simbólicas de representação do mundo. Tal compreensão desloca o foco do mero desenvolvimento biológico para a formação crítica do sujeito, articulando corpo, cultura e sociedade (Soares *et al.*, 1992).

O programa de Educação Física, segundo essa concepção, deve estruturar-se a partir de três elementos fundamentais: os conteúdos de ensino sistematizados, o tempo pedagogicamente necessário à sua apropriação e os procedimentos didático-metodológicos adequados. A seleção dos conteúdos não é neutra, devendo orientar-se pelo princípio da relevância social e pela capacidade de favorecer a leitura crítica da realidade. Assim, o ensino da cultura corporal precisa dialogar com os grandes temas sociopolíticos contemporâneos, relacionando as práticas corporais às condições concretas de vida dos alunos e aos interesses das classes populares (Soares *et al.*, 1992).

Nessa direção, o jogo ocupa lugar privilegiado no processo educativo, especialmente nos anos iniciais, por constituir importante fator de desenvolvimento da criança. Entendido como criação humana permeada de intencionalidade e imaginação, o jogo estimula o pensamento, a autonomia e a consciência das próprias ações. A proposta crítico-superadora orienta que o professor valorize o caráter lúdico das atividades, problematize situações de violência e discriminação e promova a participação coletiva, evitando a centralidade exclusiva da competição. À medida que

os alunos avançam nos ciclos de escolarização, os jogos passam a incorporar dimensões técnicas e táticas mais elaboradas, mantendo, contudo, sua função formativa (Soares *et al.*, 1992).

O esporte, por sua vez, é tratado como fenômeno social complexo, historicamente produzido e marcado por determinações da sociedade capitalista. O Coletivo de Autores critica a transposição acrítica do esporte de rendimento para a escola, uma vez que tal prática tende a reforçar valores como: individualismo, seletividade e hierarquização. Em contraposição, defende-se o ensino do esporte “da escola”, isto é, uma abordagem que problematize suas normas, valores e significados sociais, privilegiando a cooperação, a solidariedade e a compreensão crítica do fenômeno esportivo em sua totalidade. Isso implica ensinar não apenas gestos técnicos, mas também sua história, suas regras e suas implicações socioculturais (Soares *et al.*, 1992).

De modo semelhante, conteúdo como capoeira, ginástica e dança devem ser abordados em sua historicidade. A capoeira é compreendida como manifestação cultural de resistência do povo negro escravizado, devendo ser ensinada para além de sua esportivização. A ginástica, por sua vez, legitima-se na escola quando possibilita a ampliação das experiências corporais e a vivência coletiva das ações, superando a lógica restrita da aptidão física. Já a dança é entendida como linguagem social e artística que expressa sentimentos, valores e tradições culturais, exigindo abordagem que integre dimensão expressiva e compreensão simbólica (Soares *et al.*, 1992).

No que se refere à técnica, os autores afirmam sua necessidade no processo educativo, porém recusam sua absolutização. A técnica deve ser compreendida como meio para a apropriação consciente da cultura corporal e não como finalidade em si mesma. Nessa perspectiva, o ensino técnico deve respeitar as diferenças individuais e os interesses dos alunos, garantindo direção pedagógica sem reproduzir a lógica do alto rendimento. Tal entendimento aproxima-se da Pedagogia Histórico-Crítica ao reconhecer que a automatização consciente das ações corporais constitui condição para a prática livre e significativa (Soares *et al.*, 1992).

Do ponto de vista metodológico, a proposta crítico-superadora orienta que o ensino parta da realidade concreta dos alunos e se desenvolva por meio de um movimento de constatação, interpretação, compreensão e explicação. As aulas

devem organizar-se de forma intencional e dinâmica, articulando o fazer corporal ao pensar e ao sentir sobre as práticas vivenciadas. Sugere-se uma estrutura em três momentos: problematização inicial, assimilação do conhecimento e síntese avaliativa, concebida como uma espiral ascendente que conduz o aluno do senso comum a níveis mais elaborados de compreensão (Soares *et al.*, 1992).

Por fim, a perspectiva crítico-superadora atribui centralidade ao compromisso político do professor. A Educação Física Escolar deve contribuir para a formação de sujeitos críticos capazes de compreender a realidade social e atuar em sua transformação. Nessa direção, o trabalho pedagógico vincula-se aos interesses históricos da classe trabalhadora e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como destaca Dermeval Saviani, embora o discurso transformador possa ser tolerado, sua efetivação tende a ser combatida pelas forças hegemônicas, o que reforça a necessidade de uma prática pedagógica consciente e comprometida (Soares *et al.*, 1992).

Ao tematizar criticamente a cultura corporal e articular o ensino às contradições da realidade social, essa perspectiva busca superar o reducionismo biologicista e contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreender e intervir no mundo em que vivem. Dessa forma, a compreensão crítica dos conteúdos da Educação Física é relevante, pois só assim o professor terá subsídios para amparar sua prática pedagógica (Soares *et al.*, 1992). Os próximos textos buscam contribuir com a fundamentação do conteúdo jogo em uma perspectiva crítica.

7- Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar



O texto de Aléxis N. Leontiev, examina a natureza da atividade lúdica na infância a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. O autor investiga os elementos estruturantes da brincadeira, como a situação imaginária, o papel social e as regras, evidenciando sua função decisiva na formação das funções psíquicas superiores e na constituição do comportamento.

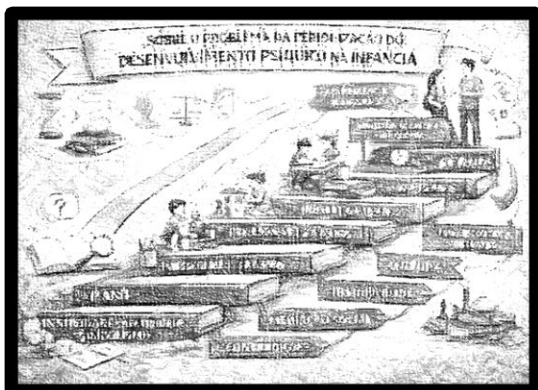
Leontiev (2010) sustenta que a brincadeira, especialmente na idade pré-escolar, deve ser compreendida como uma atividade específica que impulsiona o desenvolvimento psíquico. Ela não se define simplesmente pelo prazer que proporciona, mas por sua capacidade de reorganizar o funcionamento mental da criança. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária que lhe permite agir para além das limitações imediatas da realidade concreta.

O surgimento da brincadeira está relacionado às tensões entre os desejos infantis e as possibilidades reais de satisfazê-los. Quando não pode atuar diretamente sobre o mundo adulto, a criança recorre à imaginação para representar papéis sociais e situações vivenciadas em seu meio. Nesse processo, ocorre um avanço decisivo: os objetos deixam de ser utilizados apenas por suas propriedades visíveis e passam a ser orientados por significados socialmente construídos. Assim, consolida-se a capacidade de agir com base no sentido atribuído às ações, e não apenas na percepção imediata do objeto (Leontiev, 2010).

Outro aspecto fundamental é a presença das regras. Mesmo nas brincadeiras aparentemente livres, existem normas implícitas que organizam os papéis assumidos. Ao seguir essas regras, a criança aprende a controlar impulsos, a submeter-se a determinadas exigências e a coordenar seu comportamento com o dos outros. Desse modo, o brincar favorece o desenvolvimento da autorregulação e das bases do comportamento consciente (Leontiev, 2010).

A atividade lúdica também cria condições para que a criança atue em um nível superior ao habitual, antecipando formas mais complexas de pensamento e conduta. Ao desempenhar papéis sociais, ela internaliza modelos culturais e amplia sua compreensão das relações humanas. Portanto, o brincar constitui um momento privilegiado de desenvolvimento, pois integra imaginação, regras, linguagem e interação social em um processo que contribui para a formação das funções psíquicas superiores (Leontiev, 2010).

8- Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância



O texto faz parte do capítulo do livro de Elkonin e Vigotski, publicado na obra “Ensino Desenvolvidor: Antologia” (2017) esse texto organiza uma teoria da periodização do desenvolvimento infantil com base na Psicologia Histórico-Cultural. O diálogo entre os autores Lev S. Vigotski e

Daniil Elkonin, fundamentam a ideia de que o desenvolvimento psíquico ocorre por meio da alternância de atividades principais, articulando dimensões motivacionais e cognitivas em um processo histórico, social e dialético (Elkonin, 2017).

Elkonin (2017) defende que compreender o desenvolvimento psíquico infantil exige identificar os períodos que o estruturam e as leis que regem a passagem de um estágio a outro. Apoiado em Vigotski, defende que o desenvolvimento não é linear, mas dialético, marcado pela alternância entre períodos estáveis e crises, nas quais ocorrem transformações qualitativas da personalidade. As crises não são anomalias, mas momentos necessários de reestruturação do desenvolvimento.

A chave explicativa da periodização está na noção de atividade principal, formulada por Leontiev (2004). Em cada etapa da infância, um tipo específico de atividade ocupa posição dominante e orienta as principais mudanças psíquicas. O desenvolvimento não depende da soma das atividades realizadas, mas daquela que, em determinado momento, organiza a relação predominante da criança com a realidade (Elkonin, 2017).

Elkonin (2017) critica concepções naturalistas que fragmentam o desenvolvimento em duas linhas paralelas, motivacional e cognitiva, e propõe compreendê-lo como um processo unitário, inseparável das condições histórico-sociais. A criança não se relaciona apenas com objetos físicos, mas com objetos sociais, portadores de significados e modos de uso culturalmente elaborados. Assim, o desenvolvimento ocorre na articulação entre os sistemas “criança/adulto social” e “criança/objeto social”.

Com base nesse princípio, o autor organiza o desenvolvimento em épocas compostas por dois períodos interligados: inicialmente predomina a assimilação de objetivos, motivos e normas das relações humanas (formação da esfera motivacional); em seguida, prevalece a apropriação dos modos socialmente construídos de ação com objetos (formação das capacidades operacionais e cognitivas). Essa alternância estrutura as três grandes épocas: primeira infância, infância e adolescência, cada uma marcada por sua atividade principal: comunicação emocional direta, atividade objetual, jogo de papéis, atividade de estudo e comunicação íntima pessoal (Elkonin, 2017).

Ao integrar motivação e cognição numa mesma dinâmica, a proposta de Elkonin supera a dicotomia tradicional da Psicologia infantil e compreende o desenvolvimento como um movimento em espiral ascendente. Cada etapa prepara a seguinte, e as crises emergem quando há descompasso entre as capacidades formadas e os novos motivos que passam a orientar a atividade. Desse modo, a periodização reflete as leis internas do desenvolvimento psíquico, enraizadas na inserção histórica e social da criança (Elkonin, 2017).

9- A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança



O artigo “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, de Lev Semyonovich Vigotski, publicado na Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais (2008), analisa a brincadeira como atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar. Dialogando com as formulações de Aleksei Leontiev, o autor investiga a gênese, a estrutura e as transformações da atividade lúdica, evidenciando seu papel na constituição da imaginação, da autorregulação, da consciência das regras e da chamada zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2008).

Vigotski (2008) argumenta que a brincadeira não pode ser definida pelo simples critério do prazer, pois outras atividades também proporcionam satisfação, e nem sempre o jogo é marcado por experiências prazerosas. Sua especificidade reside no fato de constituir-se como atividade orientadora do desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar, ainda que não ocupe a maior parte do tempo da criança. Trata-se da atividade na qual emergem e reorganizam-se funções psíquicas essenciais, preparando a transição para níveis mais elevados de desenvolvimento.

A gênese da brincadeira está relacionada à contradição entre o desejo da criança de agir como os adultos e sua incapacidade real de realizar determinadas ações. Diante de necessidades e impulsos irrealizáveis na prática imediata, a criança cria situações imaginárias que lhe permitem realizar simbolicamente tais desejos. Assim, a imaginação não antecede a ação, ao contrário, surge das condições concretas da atividade. No brincar, a criança opera com objetos reais, mas lhes atribui novos sentidos, promovendo a separação entre o campo visual e o campo semântico. Essa dissociação marca um salto qualitativo no desenvolvimento, pois a ação passa a ser orientada pelo significado, e não apenas pela percepção imediata (Vigotski, 2008).

Outro elemento central é a presença das regras. Toda situação imaginária contém normas implícitas, e todo jogo com regras envolve uma situação imaginária

subjacente. À medida que a brincadeira evolui, ocorre uma transformação: dos jogos de papéis com regras implícitas para jogos com regras explícitas e objetivos definidos. Nesse processo, a criança aprende a subordinar seus impulsos imediatos às exigências da regra, desenvolvendo autocontrole, avaliação de si e dos outros e elementos iniciais da moralidade (Vigotski, 2008).

A brincadeira cria, portanto, a zona de desenvolvimento iminente, pois nela a criança atua “acima” de seu comportamento habitual, antecipando formas mais complexas de pensamento e ação. Ao orientar-se por significados, papéis e objetivos, ela internaliza modos de agir socialmente constituídos. Assim, o brincar não é mera fantasia desvinculada da realidade, mas forma específica de apropriação da cultura e de assimilação das relações humanas. Mesmo na idade escolar, quando assume formas mais estruturadas, como jogos com regras definidas, a atividade lúdica continua a desempenhar papel relevante na organização do desenvolvimento psíquico.

Considerações Finais

O presente Produto Educacional não parte da pretensão de aprofundar, por si só, o conhecimento crítico dos professores, tampouco de esgotar as discussões teóricas relacionadas ao tema. Seu propósito consiste, sobretudo, em suscitar o interesse dos docentes pela leitura e pela compreensão de textos de caráter crítico que possam contribuir para o fortalecimento de uma formação teórica mais consistente, tanto no que se refere ao desenvolvimento profissional do professor quanto à formação crítica dos educandos.

Nesse sentido, a organização da sequência de textos foi estruturada de modo a favorecer uma progressão no processo de compreensão, iniciando-se por produções de leitura mais acessível e avançando gradativamente para textos de maior densidade teórica. Tal encaminhamento busca possibilitar ao leitor um percurso formativo que favoreça a apropriação gradual dos fundamentos das teorias críticas.

Por fim, espera-se que este material possa contribuir, ainda que de forma modesta, com a educação pública ao reunir e apresentar um conjunto de obras consideradas fundamentais para a formação dos professores que atuam na rede pública de ensino do Distrito Federal, especialmente à luz dos pressupostos teóricos presentes no Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Referências

BRATCH, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/1999. Disponível em [Cad4804.p65](#). Acesso em 17 set. 2025.

CASTELLANI, F. L. As concepções de Educação Física no Brasil. Horizontes – **Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 1, n. 2, jul./dez. 2013.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: **VIGOTSKI, L. S. et al.** Ensino Desenvolvidor: Antologia. Livro I. Andreia Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (org.); Tradutores Ademir Damazio ... [et al.]. - Uberlândia, MG: EDUFU, 2017, p. 149-172.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

SAVIANI, D. 1999, **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani - 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.s.).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani – 12. ed. – Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais (RGIS)**, v. 8, n. 8, p. 23-36, 2008.