



## PROJETO HISTÓRICO E PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL, PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Joelma de Oliveira Albuquerque<sup>1</sup>

Celi Nelza Zülke Taffarel<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo do texto é responder as indagações sobre o delineamento de um possível estatuto científico da Educação Física; sobre sua natureza no contexto das teorias pedagógicas e/ou dos campos profissionais; e sobre sua especificidade no campo escolar. Fizemos isso delimitando as respostas às contribuições da teoria Histórico-Cultural, da pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora no ensino da Educação Física. Esta opção decorre do acúmulo teórico desenvolvido a partir dos Grupos de Pesquisa articulados pelo LEPEL/FACED/UFBA e, da formação de mestres e doutores que contribuíram no desenvolvimento de uma teoria de base marxista.

**Palavras-chaves:** Abordagem Crítico-Superadora; Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; Cultura corporal.

### HISTORICAL PROJECT AND SCHOOLING PROJECT: CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORIES, HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND CRITICAL-OVERCOMING APPROACH TO THE TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION

### ABSTRACT

The objective of the text is to answer questions about the delineation of a possible scientific status of Physical Education; about its nature in the context of pedagogical theories and/or professional fields; and about its specificity in the school. We did this by delimiting the responses to the contributions of Historical-Cultural theory, Historical-Critical pedagogy and the Critical-overcoming approach approach in the teaching of Physical Education. This option arises from the theoretical accumulation developed from the Research Groups articulated by LEPEL/FACED/UFBA and, from the formation of masters and doctors who contributed to the development of a Marxist-based theory.

**Keywords:** Historical-Cultural theory; Historical-Critical pedagogy; Critical-overcoming approach; Corporal culture.

### PROYECTO HISTÓRICO Y PROYECTO DE ESCOLARIZACIÓN: APORTACIONES DE LAS TEORÍAS HISTÓRICO Y CULTURAL, LA PEDAGOGÍA HISTÓRICOY CRITICA Y EL PLANTEAMIENTO CRÍTICO Y SUPERADOR A LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

### RESUMEN

<sup>1</sup> Professora Doutora do Curso de Educação Física Licenciatura da Ufal, Campus Arapiraca. Coordenadora do Grupo de Pesquisa LEPEL/Ufal/Arapiraca. E-mail: <[joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br](mailto:joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br)>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0002-2689-5020>

<sup>2</sup> Professora Doutora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Departamento III - Educação Física. Coordenadora geral do grupo de Pesquisa LEPEL/FACED/UFBA. E-mail: <[celi.taffarel@gmail.com](mailto:celi.taffarel@gmail.com)>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0003-3593-4279>



El objetivo del texto es responder a las preguntas sobre la delimitación de un posible estatuto científico de la Educación Física; sobre su naturaleza en el contexto de las teorías pedagógicas y/o los campos profesionales; y sobre su especificidad en el ámbito escolar. Lo hicimos delimitando las respuestas a los aportes de la teoría Histórico y Cultural, la pedagogía Histórico y Crítica, y el planteamiento Crítico y Superador en la enseñanza de la Educación Física. Esta opción surge de la acumulación teórica desarrollada a partir de los Grupos de Investigación articulados por LEPEL/FACED/UFBA y, de la formación de maestros y doctores que contribuyeron al desarrollo de una teoría basada en el marxismo.

**Palabras-claves:** Planteamiento Crítico y Superador; Teoría Histórico y Cultural; Pedagogía Histórico y Crítica; Cultura corporal.

## Introdução

Vivemos em uma época de crise histórica sem precedentes, cuja severidade pode ser dimensionada pelo fato de que não estamos enfrentando a crise cíclica mais ou menos ampla do *capitalismo*, tal como experimentada no passado, mas a crise estrutural cada vez mais profunda do próprio sistema do *capital*. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez na história – a totalidade da humanidade e, a fim de que a humanidade sobreviva, demanda mudanças fundamentais no modo de controle do metabolismo social. (MÉZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*, 2007, p.55).

O presente texto foi escrito em homenagem à professora Dra. Micheli Ortega Escobar (1936-2020), em consideração à sua grande contribuição na construção da abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física. Em meio à pandemia de Covid-19 que assola o mundo, estamos respondendo a indagações sobre o delineamento de um possível estatuto científico da Educação Física; sobre sua natureza no contexto das teorias pedagógicas e/ou dos campos profissionais; e sobre sua especificidade no campo escolar.

Pensar nos *campos científicos* e em um estatuto científico da Educação Física, a partir da dialética-materialista-histórica é uma tarefa que requer o debruçar dos pesquisadores desde a década de 1980, quando as condições políticas e econômicas do país começaram a ser alteradas. Com a passagem de um regime ditatorial civil-militar instalado com o Golpe de 1964 (MORAES, 2011), para uma *transição democrática*, controlada pelas forças militares (FERNANDES, 1986), que culminou, em 2016, em uma contrarrevolução, o golpe que destituiu Dilma Rousseff da presidência. Este fato recolocou na ordem do dia a atuação de setores da classe burguesa, imperialistas, aliados aos militares, para a aplicação de medidas *fundomonetaristas* de ajustes estruturais, fiscais, de superávit primário, (MONTORO, 2014), culminando no Estado de Exceção (VALIM, 2017), nas atuais *necropolítica* (MBEMBE, 2018) e *morte da democracia* (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018).

O contexto exigiu novas explicações científicas para abordagem desse conhecimento, para que os então paradigmas hegemônicos biologicistas, esportivistas e referentes à aptidão física fossem superados por abordagens críticas (TAFFAREL, 1997). Isto exige que o paradigma a-científico, a-histórico e acrítico, em implementação na política pela direita fundamentalista, seja enfrentado e superado. Tal política tem sua expressão nos projetos de escolarização, com a negação dos conteúdos clássicos, em especial os da cultura corporal, na escolarização da classe trabalhadora, como demonstra Beltrão (2018), ao tratar do rebaixamento da formação, do avanço da privatização da educação básica e da necessidade da construção da resistência e alternativas pedagógicas.

Quanto à definição de um estatuto científico para a área da Educação Física, entre as décadas de 1980 e 1990, destacam-se: os debates no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte; a expansão da pós-graduação; a criação dos grupos de pesquisa; a partir de referências humanistas, a elaboração de políticas públicas e referenciais curriculares com a realização de experiências nas escolas e comunidades; a publicação da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992) – que apresentou uma nova compreensão teórico-metodológica denominada Crítico-Superadora; e, a partir desse marco teórico, a produção de teses e dissertações que vêm contribuindo sistematicamente com respostas às questões surgidas ao longo dos anos, ou com as que ficaram em aberto. Debates foram promovidos por periódicos, como a Revista Movimento (1994) e o Boletim Germinal (2009), dos quais destacamos as contribuições de Celi Taffarel e Micheli Escobar, que apresentaram marcos teóricos fundamentais acerca das questões em pauta.

No que se refere ao debate na *Movimento*, Taffarel e Escobar responderam à pergunta: “mas afinal, o que é Educação Física?”, com uma contundente crítica ao *simplismo intelectual*, além de apresentar elementos para “contestar uma definição de Educação Física elaborada idealisticamente” (TAFAREL E ESCOBAR, 1994, s/p). Sinalizaram os limites dessa definição considerando a categoria marxista da *atividade*, que era “explicativa das mudanças trazidas pelo modo de produção capitalista – por exemplo, e entre outros – à atividade lúdica do homem” (IDEM). Demonstraram também que a atividade humana, incluída em um sistema de relações da sociedade, gera não somente suas expressões objetivas, como também a “objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos” (LEONTIÉV, 1981, apud TAFFAREL E ESCOBAR, 1994). Apontaram para o equívoco da adoção de uma concepção de educação *idealizada*, que desconsidera “o contexto da escola capitalista em cujo interior

confrontam-se interesses hegemônicos e emergentes” (TAFAREL E ESCOBAR, 1994, s/p), assim como denunciaram as concepções de filosofia e de ciência baseadas em representações do real dicotomizadas, sendo a ciência “reduzida às abstrações de um discurso especulativo de cunho axiológico” (IDEM).

Após 15 anos do debate da *Movimento*, no texto “Cultura Corporal e os dualismos necessários à ordem do capital” (2009), as autoras constataram que as explicações idealistas, dicotomizadoras e simplistas ainda vigoravam hegemonicamente e que era necessário expor as suas limitações, retomando-se o movimento de crítica que defendia a:

realidade e sua articulação com a *prática social global* como pressuposto e finalidade dos processos de educação e ensino e exigia, a superação da prática pedagógica calcada em procedimentos técnico-metodológicos. (...) questionando o marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais. (ESCOBAR E TAFFAREL, 2009, s/p).

As autoras apontaram, ainda, que, nas décadas de 1980 e 1990, muito se produziu quanto às teorias de caráter interpretativo, na abordagem Fenomenológica acerca do *corpo*, vigorando o *velho dualismo* (corpo e mente), “determinado historicamente e que passou séculos alienado as consciências, que mantém-se enraizado nas bases teóricas dos cursos de Graduação em Educação Física”, por exemplo. (ESCOBAR E TAFFAREL, 2009, s/p). Ainda quanto às proposições idealistas, afirmamos que não se trata de considerar a *paisagem* cognitiva e política contemporânea, nem o *dilema culturalista* das perspectivas críticas em Educação Física, representado pelo “problema da articulação entre a linguagem e o corpo” (BRACHT E ALMEIDA, 2019); tampouco de apresentar uma teoria pedagógica da Educação Física com a reconstrução de um *discurso*, ou de *redescrever* (RORTY, 1998) conceitos basilares, conforme propõe Bracht (2019), a saber: trabalho/lazer, saúde, corpo/movimento e esporte, na modernidade sólida ou líquida (BAUMAN, 2000); não se trata de elaborar um “discurso” sem correspondência com o real para responder às questões postas.

Visando superar limites e atualizar o debate acerca do estatuto científico da Educação Física, apontamos como necessário enfrentar os desafios do marxismo ocidental que Perry Anderson (2004) assim expressa: (a) o divórcio estrutural do marxismo com a prática política, da teoria com a práxis; (b) o silêncio premeditado do marxismo ocidental em áreas fundamentais para as tradições clássicas do materialismo histórico: as leis econômicas do funcionamento do capitalismo como um modo de produção; a análise da máquina política do estado burguês; a estratégia da luta de classes necessária para derrubá-la; c) o deslocamento

do eixo gravitacional do marxismo europeu no sentido da filosofia, de estudos da superestrutura, com sua conseqüente *academização*.

Portanto, este texto tem por objetivo expor elementos do estatuto científico da Educação Física, considerando sua natureza e especificidade, partindo do atual grau de desenvolvimento dos estudos acerca da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, tomando o materialismo histórico dialético, nosso referencial teórico, como *lógica e teoria do conhecimento* (KOPNIN, 1978). Ainda, estudamos as referências teóricas que se desdobram do referido materialismo, tais como a pedagogia Histórico-Crítica e a psicologia Histórico-Cultural, pautando-nos na necessidade histórica de, por um lado, superar o modo de produção capitalista que vem destruindo as forças produtivas (MONTORO, 2014), e, por outro, construir um novo projeto histórico para além do capital (MÉSZÁROS, 2002; e 2007).

### **1. ESTATUTO CIENTÍFICO DE BASE MARXISTA: a necessária articulação entre premissas teóricas e programáticas**

Contudo, os processos que ocorrem na consciência das massas não são nem autônomos e nem independentes. Não importa a ira dos idealistas e ecléticos, a consciência é, todavia, determinada pelas circunstâncias. (TROTSKY, L. *História da revolução russa*. Tomo I, 2017, p.14).

No contexto da destruição das forças produtivas (LAVOURA, ALVES, e SANTOS JUNIOR, 2020), quanto às explicações acerca do estatuto científico, a natureza e a especificidade da Educação Física, trata-se de explicar o problema não em sua aparência, mas buscar a sua essência, que é histórica. É tarefa da ciência e da filosofia captar a concreticidade (KOSIK, 1976), que é o produto do modo pelo qual os seres humanos produzem a sua própria existência. O problema científico possui um sentido profundamente vital para a existência humana, pois indica situação de impasse, o que está para além da reconstrução de discursos ou de práticas consideradas inovadoras. Seu resgate exige uma reflexão com *radicalidade, rigorosidade e visão de conjunto* (SAVIANI, 2009). Assim, explicar o que é Educação Física exige uma postura que supere a *imediaticidade* da aparência do seu objeto, que induz os sujeitos a captá-lo superficialmente apenas como gestos esvaziados produzidos por um *corpo*, ou ainda, negando a motivação histórica do seu aparecimento, reduzindo-o ao presente sincrônico das motivações individuais sem qualquer referência aos objetos reais, tampouco à sociedade que o produz e reproduz, e ainda menos, pensar em como poderiam ser suas expressões uma vez

livres das amarras de um modo de produção que tem por base a produção coletiva e a apropriação privada por poucos.

Assim, definir um estatuto científico requer, em primeiro lugar, a não separação entre as premissas teóricas e as programáticas. Este desafio não é recente e podemos exemplificá-lo ao apresentar contribuições teóricas produzidas em diferentes momentos históricos. Rosa Luxemburgo (1988) criticou, em 1913, os economistas e suas análises parciais sobre o imperialismo e a reprodução do capital, pautadas na aplicação de *fórmulas matemáticas*. Contrapondo-se a essa perspectiva analisou detidamente *as condições históricas da acumulação*, sinalizando a *luta contra a economia natural*, defendendo o método que não separa premissas teóricas das programáticas:

Assim, graças às ideias de Karl Marx, os homens aprenderam pela primeira vez o segredo de seu próprio progresso social. (...) a descoberta das leis do desenvolvimento capitalista, do mesmo modo, apontaram o caminho pelo qual a sociedade está se movendo – dos estágios espontâneos e inconscientes, durante os quais os homens fizeram história da mesma maneira pela qual as abelhas constroem suas colmeias, ao estágio histórico consciente, criativo e genuinamente humano, aquele estágio quando a vontade da sociedade e a realidade social devem, pela primeira vez, estar harmoniosamente correlacionadas uma com a outra, quando as ações do ser social irão, pela primeira vez, produzir precisamente os resultados que ele deseja. (LUXEMBURGO, s/d, s/p)<sup>3</sup>.

Outros exemplos são Leon Trotsky e Osvaldo Coggiola. O primeiro, segundo os editores da sua obra *Em defesa do Marxismo* (1990), é um grande teórico do pensamento marxista, colocando-se no campo intransigente da revolução socialista internacional. Nesta obra, polemiza com partidários do Socialista Workers Partyt dos Estados Unidos e estabelece referências importantes sobre o *método marxista* e a *prática revolucionária*. Para Coggiola (1996), a cisão entre teoria e programa é metodologicamente incorreta, embora realizada com extraordinária frequência. Criticando o marxismo apenas como método de análise, independentemente do seu corolário político-programático, ressalta:

o marxismo não se limitou a analisar as contradições decorrentes de cada fase do desenvolvimento histórico moderno, mas também a organizar a classe operária em força política para dar uma solução progressiva, isto é, revolucionária, a essas contradições. (COGGIOLA, 1996, p.124).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1903/03/14.htm>. Acesso em 23/03/2020.

Diante disso, esvaziar a abordagem Crítico-Superadora da sua premissa programática é negar que em uma sociedade dividida em classes sociais se produz uma série de desigualdades específicas que acentuam a negação de uma vida digna para amplos setores da população, tal como o acesso aos bens da cultura corporal como parte da sociabilidade humana. Assim, ao tratar da escola pública, em especial na sua função de socialização do saber escolar, para pensar a elaboração do projeto político-pedagógico, o Coletivo de Autores demarcou: “nas sociedades de classe, como é o caso do Brasil, o movimento social se caracteriza, fundamentalmente, pela luta entre as classes sociais a fim de afirmarem seus interesses” (1992, p.23). Passados cerca de dez anos de sua publicação, Escobar (2004, p.126) ressaltou a importância de *radicalmente defender um projeto histórico socialista*. Segundo esta, “recebe o nome de projeto histórico um projeto de sociedade que você pensa, sonha, luta por ela. Além de colocar esses sonhos ele, também coloca as formas de luta que deverão ser empreendidas para consegui-lo” (2004). Projeto histórico, como categoria mais geral:

enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. (...) a discussão sobre os projetos históricos subjacentes às proposições progressistas na área educacional é necessária para entendermos melhor a aparente (e só aparente) identidade do discurso *transformador* nesta área. (FREITAS, 1987, p.123. Grifo do autor).

Além de um projeto histórico claro, é necessário ressaltar a sua articulação com uma ciência pedagógica na qual se insere a *teoria pedagógica e a teoria educacional*:

a teoria educacional encerra uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico. Discute as relações entre educação e sociedade, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, (...). A teoria pedagógica, por oposição, trata do *pedagógico-didático*, de princípios norteadores do processo pedagógico. (FREITAS, 1987, p.136. Grifo do autor).

Para o autor, o termo *teoria* deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos, mas a descoberta de leis a que estão subordinados. A teoria pedagógica procura as regularidades subjacentes ao processo pedagógico, com o apoio das disciplinas que mantêm estreita ligação com o fenômeno educacional e com as metodologias desenvolvidas a partir da aplicação dela aos conteúdos específicos (IDEM, p.136). Desta forma, é considerando o acúmulo da pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural que tratamos da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física.



## 2. ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA E PROJETO DE ESCOLARIZAÇÃO

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégica. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

Considerada uma abordagem propositiva e sistematizada (TAFFAREL, 1997), a abordagem Crítico-Superadora se distingue de abordagens que elaboram um estatuto científico, porém sem uma correspondente proposição pedagógica. Silva (2011) analisou as proposições pedagógicas emergentes na área da Educação Física, considerando fundamentalmente “as teorias educacionais desenvolvidas a partir dos projetos históricos e que dão a direção do processo de formação das novas gerações (...)” (SILVA, 2011, p.61). No que se refere à abordagem Crítico-Superadora, considera

um dos saltos qualitativos da proposição crítico-superadora em relação às demais proposições pedagógicas da Educação Física, está na delimitação do seu objeto de estudo, uma vez que para fazer essa delimitação toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, destacando desse processo a categoria fundante do ser social, o trabalho. E partindo do entendimento do trabalho enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização. O Coletivo de Autores teve o mérito de trazer a “prática do homem para a explicação do que é Educação Física” (ESCOBAR, 2009b, p.124). (SILVA, 2011, p. 61).

É recuperando o processo de desenvolvimento do ser humano que buscamos as explicações acerca da produção dos objetos humanos. Marx e Engels (2007) sistematizaram os aspectos das relações históricas originárias, para, somente depois, falar da consciência do homem (no que se inclui elaborar os objetos da cultura corporal), dos quais destacamos:

(...) o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, é que os homens têm de estar em condições de viver para poder *fazer história*. (...) O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, (...), que ainda hoje, como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. O segundo aspecto, é que a ação de satisfazer essas necessidades, e o instrumento de satisfação já adquirido conduz a novas necessidades - e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico. (...). (MARX E ENGELS, 2007, pp.33-34).



Nesse processo de produção da existência – conforme explica Melo (2017, p.24), partindo de uma perspectiva materialista histórico-dialética – é que o humano se introduz no ser natural pela humanização da natureza via a atividade vital humana, o trabalho. Assim,

A atividade trabalho é o elo entre a História da Natureza e a História Humana, mas, não só vincula, mas gera desenvolvimento ao ser humano através de um duplo e simultâneo processo, a saber: i) pela superação da contradição posta entre o natural (biológico) e o social. Essa contradição se manifesta através da alternância de preponderância entre o natural e o social nos diferentes estágios de desenvolvimento humano, onde com o surgimento da história humana o social se torna o momento predominante promotor de desenvolvimento; ii) pelo progressivo domínio das legalidades objetivas inerente a essas duas realidades (natural e social). O domínio das leis objetivas se expressa a princípio pela necessidade de o ser humano superar a resistência posta pelo objeto a que se quer atuar/conhecer. Com isso, levando-o, em seguida, ao conhecimento das leis objetivas dessas realidades; requisito imprescindível para se construir como ser humano portador de forças produtivas. (IDEM, p. 24-25).

Portanto, o objeto da Educação Física – a cultura corporal – forja-se nesse processo. Assim, “o pensamento teórico científico explica que a base e o critério para separar as classes de objetos são os diferentes tipos de atividades encaminhadas a satisfazer necessidades sociais” (ESCOBAR E TAFFAREL, 2009, s/p). Leontiév (2017), ao tratar das necessidades e dos motivos da atividade, explica que “À medida que se complica a estrutura dos organismos, suas necessidades são mais complexas, mais ricas e variadas (...)” (p.40). É sob esta perspectiva que Escobar e Taffarel (2009) elaboram o conceito de cultura corporal:

Assim faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades - determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do *ser humano* um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. No momento damos, a essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, a denominação de *Cultura Corporal*. (ESCOBAR E TAFFAREL, 2009, s/p. Grifos das autoras.).

Destacamos, portanto, que

É precisamente o objeto da atividade o que lhe confere uma orientação determinada. (...) é o seu motivo verdadeiro. (...) Não existe atividade sem motivo; a atividade "imotivada" não carece de motivo, ela possui um motivo subjetivo e objetivo oculto. (LEONTIÉV, 1979, p.20).

Ainda, “denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (LEONTIÉV, 2017, p.45). Por isso, *os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos ou outros* direcionaram e direcionam a produção de atividades da cultura corporal a partir das experiências abstraídas do modo de produção e seu correspondente modo de vida:

Quando o homem esquia em vertiginoso ziguezague numa íngreme ladeira, cinde as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas, voa graciosamente em asa delta ou livre e ousadamente em trapézios altíssimos, coloca uma bola num ângulo imprevisível da quadra de tênis, permanece no ar desafiando a gravidade numa arriscada pirueta ginástica ou finta sagazmente seu rival com a bola inexplicavelmente colada no seu pé, está materializando em movimentos um conteúdo cujo modelo interior só se determina e define no próprio curso da sua realização. O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos, ou outros, que se relacionam com a realidade da própria vida do sujeito que age e com as suas motivações particulares. Desse modo ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da experiência prática, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e objetivo. (ESCOBAR E TAFFAREL, 2009, s/p).

É possível observar a dialética entre a forma inicial (historicamente estabelecida) e as motivações individuais e sincrônicas ao desenvolvimento das atividades, cujo produto se expressa nas operações correspondentes às sequências únicas de ações, as quais, organizadas de uma determinada maneira, materializam uma atividade específica, situada em um dado momento da história sob determinadas condições objetivas. Está claro no conceito de atividade (que não é um sistema linguístico, apesar de incluí-lo), ser impossível encontrar um ser humano imune às formas culturais existentes, que estaria isolado da sociedade até estar abstratamente apto a produzir ações restritas ao movimento *puro* que o corpo realiza em si, sem qualquer conteúdo. Na perspectiva da Cultura Corporal,

a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, é um sistema com estrutura, transições, conversões internas e desenvolvimento, motivo pelo qual não deve ser abstraída das relações sociais da vida da sociedade com suas peculiaridades e particularidades, (...) pois não existe em absoluto fora dessas relações. A atividade objetiva gera, além do caráter objetivo das imagens, a objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos, demonstrando que os fins não se inventam nem se colocam voluntariamente pelo sujeito senão que estão dados nas circunstâncias objetivas. (...) (LEONTIÉV, 1979, apud ESCOBAR E TAFFAREL, 2009, s/p).

Isso significa que as formas como as ações se organizam de forma peculiar em uma atividade particular, mesmo que aparentemente se manifestem como operações parciais, estão sempre movidas pelo resultado a ser alcançado, ou seja, dirigido pelo *motivo da atividade*. Escobar (2009) exemplifica e problematiza a questão dos motivos:

A categoria *atividade humana* mostra que os objetivos não podem ser colocados fora como nós fazemos na Educação Física. O professor, por exemplo, ensina uma atividade e a chama de *jogo* colocando o que não é o verdadeiro objetivo do jogo. O objetivo do jogo é o lúdico, o lúdico quer dizer aquele prazer, aquela coisa gostosa que não dá para explicar de fora daquilo que está acontecendo e que produz esse prazer subjetivo. Não é possível o jogo sem ludicidade, mas a Educação Física consegue essa farsa. (...) Assim, ao invés de deixar o aluno jogar *amarelinha* e sentir o prazer do jogo, ele vai procurar desenvolver resistência, a coordenação, a velocidade, o equilíbrio e uma série de outros objetivos que não aqueles próprios da atividade lúdica. (...) (ESCOBAR, 2009, p.128. Grifos da autora.).

Assim, negar as motivações históricas que geraram os objetos da cultura corporal é esvaziar a possibilidade de o indivíduo se reconhecer como parte do gênero humano. Assim, recuperamos Saviani (2008), para explicitar a natureza da Educação Física no contexto das atividades humanas, em específico, do processo do qual faz parte a educação:

(...) para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica de *trabalho não-material* (...) trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material. Importa, porém, distinguir, na produção não material, duas modalidades. A primeira refere-se aquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. (...) A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. (...).

Podemos afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. (SAVIANI, 2008, p.12. Grifo do autor.).

Portanto, por sua natureza, a Educação Física, faz parte da categoria de trabalho não-material, cujos produtos não se separam do ato de produção. Nesta linha, a disciplina escolar Educação Física não é um conceito em si, apartado do processo de desenvolvimento humano, mas compõe uma instituição criada para garantir aos seres humanos aquilo que a natureza não garante, a saber, a escola, sendo tratada através do trabalho educativo, que é,

o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p.13).

Está claro que é necessário socializar com cada indivíduo o conhecimento objetivo produto do desenvolvimento humano na sua relação com a natureza e na luta por sua existência, que se transformaram em conhecimentos clássicos, o que inclui os objetos da cultura corporal. É justamente na escola que a humanidade deveria ter a possibilidade de se apropriar deles de forma sistemática. Por isso, é imprescindível sua defesa; defender um projeto de escolarização e de formação humana, a partir do qual ela será estruturada.

Ao questionar sobre as implicações pedagógicas para a atividade educativa que decorre da definição da categoria da atividade como promotora do desenvolvimento, Melo (2017), a partir da perspectiva materialista histórica, destaca que educação escolar, para cumprir sua função social, numa sociedade de classes, deve conhecer radicalmente o ser humano, como este se desenvolve, apreendendo as causas que transformam o ser natural em ser humano, ou seja, colocar em perspectiva o caráter teleológico da Educação e sua relação com os valores e objetivos educacionais. Daí decorrem implicações pedagógicas:

**(...) a primeira implicação pedagógica** ocorre a partir do momento em que **a concepção de desenvolvimento humano modula a atividade de ensino, porque esta está condicionada por aquela**. De modo que a depender de como a escola e o professor vão organizando a atividade educativa no sentido de conduzir a consciência do estudante a elaborar uma lógica de pensamento que reproduza subjetivamente, e de forma fidedigna, o movimento objetivo, contraditório e sócio-histórico no qual os seres humanos se desenvolvem, teremos a possibilidade de um tipo de ensino que

supere uma atividade de ensino idealista baseada nas teorias naturalistas, biologizantes e idealista do desenvolvimento humano. (...)

Com o nascimento da História Humana, o conteúdo do desenvolvimento é o conjunto das relações sociais e as forças que nele atuam; (...) o que vai gerar desenvolvimento humano é **a apropriação e objetivação das formas sociais de atividades humanas e suas respectivas relações objetivas condensadas na forma de cultura**. Aqui, a nosso juízo, reside a **segunda implicação pedagógica** (...) Logo, **a organização do ensino se baseia nos estágios sócio-históricos de desenvolvimento humano**. (...) Aprender a história dos estágios de desenvolvimento cultural do ser humano e seus conteúdos respectivos a cada estágio de desenvolvimento é condição necessária para desenvolver um tipo de lógica de pensamento que vá além da aparência dos fenômenos na direção de sua essência.

Entendemos que **a terceira implicação pedagógica se expressa na qualidade do ensino**. Como sabemos os seres humanos se humanizam na sociedade capitalista por meio de relações alienadas e alienantes, logo cabe à escola e o professor ao organizarem a atividade educativa e selecionar métodos e conteúdos escolares que elevem a consciência do estudante no sentido de ultrapassarem o nível de conhecimento aparente das relações sociais capitalistas postas na vida cotidiana, na direção de um nível de conhecimento que permita constatar, analisar, interpretar, compreender, explicar a essencialidade das relações sociais capitalista, para depois agir sobre ela. (...) não é qualquer ensino que gera desenvolvimento.

**A quarta implicação pedagógica**, mas não menos importante, **se expressa na função central do professor no processo de transmissão e apropriação do conhecimento da realidade**. O homem só se torna homem pela mediação de outro homem numa condição mais avançado do ponto de vista do acúmulo das formas mais desenvolvidas de objetivações humanas. (...). (MELO, 2017, pp.52-53. Grifos do autor).

Considerando essas implicações, quando se trata da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, no que se refere ao aspecto do conhecimento e sua organização enquanto componente curricular postos no Coletivo de Autores (1992), destacamos os *critérios para a seleção do conhecimento*, assim como para seu *trato metodológico*, e a sua organização em *ciclos de escolarização*, aprofundados por Gama (2015) e Melo (2017).

Quanto aos ciclos de escolarização básica, compreende-se que

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

São quatro os *ciclos de escolarização*, e atualizando a proposta da referida obra, Melo (2017) propõe:

(...) o primeiro ciclo tem início na Educação Infantil na Época da Infância envolvendo os Períodos da pré-escola e da idade escolar (até a 3ª série/4º ano do Ensino Fundamental). O propósito deste ciclo é confrontar o estudante com os dados da realidade para o mesmo, gradualmente, organizar no pensamento a identidade destes dados. Tanto a escola quanto o professor serão mediadores neste processo. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, o estudante dá um salto qualitativo quando [...] *começa a categorizar os objetos, sistematizá-los e associá-los* (TAFFAREL et.al., 2010, p.204).

O segundo ciclo tem início no Ensino Fundamental na Época da Infância envolvendo o Período da idade escolar e adolescência inicial englobando a 4ª, 5ª e 6ª séries (5º, 6º e 7º ano respectivamente); o objetivo deste ciclo é que o estudante organize em seu pensamento os dados da realidade sistematizando-os na forma de conceitos que busquem explicar os enlaces e relações entre os objetos, ações e fenômenos presentes na realidade objetiva. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, o estudante dá um salto qualitativo quando [...] *começa a estabelecer generalizações* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35).

O terceiro ciclo de escolarização tem início na segunda metade do Ensino Fundamental na Época da Adolescência envolvendo o Período da adolescência inicial e adolescência, a qual engloba a 7ª e 8ª séries (8º e 9º ano respectivamente). Neste ciclo espera que agora o estudante amplie a sistematização do conhecimento iniciado no ciclo anterior, isto é, amplie suas referências de pensamentos a partir dos conceitos científicos. O estudante avança quando [...] *reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria* (id. ibid.).

O quarto ciclo corresponde ao Ensino Médio na Época da Adolescência, envolvendo o Período da adolescência, e tem o propósito que o estudante aprofunde a sistematização do conhecimento. Há um salto qualitativo em sua aprendizagem quando [...] *estabelece regularidades dos fenômenos* (TAFFAREL et.al.. 2010 p.2004). (MELO, 2017, pp.145-146).

O autor, ainda, tece considerações importantes acerca dos aspectos do desenvolvimento psíquico em cada um dos ciclos, alertando que:

a proposição acima considera que o problema do desenvolvimento psíquico do ser humano não se restringe a uma lógica (formal) de desenvolvimento psíquico e de organização do pensamento baseado na cronologia (de fases etárias sucessivas, universais e lineares), mas, ao revés, segue uma lógica (dialética) de organização do pensamento no processo de escolarização cuja determinação reside nas condições históricas concretas da vida do ser humano. (MELO, 2017, p.148).

Assim, conforme apresentamos, considerar o modo de produção e suas consequências no processo de escolarização é necessário para a materialização (não sem contradições) de uma perspectiva crítica da educação. Gama (2015) recoloca os princípios curriculares para a seleção do conteúdo de ensino e para seu trato metodológico, valendo-se do Coletivo de Autores (1992) e da obra de Dermeval Saviani, principal elaborador da

Pedagogia Histórico-Crítica, para atualizar estes princípios, aprofundar suas explicações, os quais se articulam e sofrem as determinações da normatização escolar vigente:

O conceito de trato com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que diz respeito a como o professor organiza metodologicamente sua aula/o ensino, a forma como ele trabalha os conteúdos, é aprofundado por Escobar (1997) que o desdobra em seleção do conhecimento; organização do conhecimento selecionado ao longo dos anos (séries ou ciclos) e sistematização do conhecimento (explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, os traços essenciais dos objetos e fenômenos) tendo em vista a formação do pensamento científico dos estudantes. Esta organização fundamenta-se numa dada teoria do conhecimento e teoria psicológica, (ESCOBAR, 1997). Tais processos estão sujeitos às condições dos alunos para apreendê-lo e às condições da escola para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada organização escolar, organização das condições espaço-temporais da escola. (GAMA, 2015, pp. 178-179).

A autora aponta como princípios para a seleção dos conteúdos de ensino: objetividade e enfoque científico do conhecimento; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno; relevância social do conteúdo. Quanto aos princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, são eles: da síntese à síntese ou da aparência à essência; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; provisoriedade e historicidade dos conhecimentos; ampliação da complexidade do conhecimento. Esses princípios são explicados considerando-se a premissa de que o professor desenvolva o trabalho educativo de forma a contribuir, de fato, com o processo de apropriação da cultura pelas novas gerações, materializando assim a função social da escola.

## CONCLUSÃO

(...) consideramos suficiente a indicação de novos atos históricos absolutamente necessários sob a urgência do nosso tempo para a criação de duas necessidades vitais das quais outras se seguirão naturalmente. A primeira é a necessidade de adotar a *economia responsável* em nosso sistema produtivo, que só a alternativa socialista hegemônica ao modo de controle sociometabólico do capital pode propiciar. E a segunda é a busca consciente da determinação de superar (...) a *conflitualidade/adversidade antagônica* endêmica ao sistema do capital e que produz destruição em última instância incontrolável em uma escala potencialmente catastrófica. Obviamente, o papel da educação socialista é imenso nesse sentido. (MÉSZÁROS, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*, 2007, p.380).

Expomos uma síntese e reflexão acerca dos fundamentos teóricos da abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. A intenção foi fazê-lo por meio de atualização de



referências, demarcando conceitos, situando a discussão em um contexto de crise econômica, política, social e ambiental (MONTORO, 2014), decorrente, por sua vez, da aplicação de políticas *fundomonetaristas*, de ajuste neoliberal, que destroem a democracia, o meio ambiente, retiram a soberania e os direitos adquiridos pelos trabalhadores na luta de classes. Tais políticas neoliberais atingem, no Brasil, as forças produtivas, acentuando a contradição entre o seu desenvolvimento e as relações sociais de produção capitalista que determinam sua destruição para manter o processo de reprodução, cuja consequência é a destruição do ser humano e de sua força de trabalho. Esse estágio de desenvolvimento não significa a estagnação na produção da técnica, da ciência ou de outros campos de objetivações humanas. No entanto, esse desenvolvimento não conduz a um estágio superior de organização da vida. Assim, as conclusões teóricas a que chegamos pelo caminho da ciência não podem estar dissociadas da necessária revolução.

Ao nos perguntarmos pelo estatuto científico da Educação Física, deparamo-nos com a desconsideração do desenvolvimento histórico da humanidade, da teoria da atividade, da teoria pedagógica de base marxista, aspectos que induzem à divisão do conhecimento, criam um falso dualismo que contribui com o prestígio/desprestígio de uma dada área do conhecimento sobre outra, o que justifica a fragmentação na formação na atuação profissional em Educação Física, a exemplo da aprovação da Res. nº 6/2018, que instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física.

O desafio e o fardo do tempo histórico é superar a lógica capitalista e a tirania do imperativo do tempo do capital. Recolocam-se como atuais proposições pedagógicas que respondem às necessidades vitais da humanidade, como o é a emancipação humana. Assim como a teoria sobre o capital, o Estado burguês e a luta de classes, que expõe as regularidades, com categorias que não ocultam a gênese, o desenvolvimento e o estágio atual do capitalismo. Assim, também se coloca a teoria Histórico-Cultural, com seus novos aportes sobre o desenvolvimento e a atividade humana; a pedagogia Histórico-Crítica; e a abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física que, com seus respectivos aprofundamentos nos últimos 40 e 28 anos, respectivamente, permitem-nos afirmar sobre a atualidade da teoria marxista, do materialismo histórico dialético para investigar cientificamente e transmitir pedagogicamente a cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física. Como bem ressalta o historiador Eric Hobsbawm (2011, p. 424), o liberalismo político e econômico, separados ou

combinados, não apresentam soluções para os problemas do século XXI: “Una vez más, há llegado la hora de tomarse em serio Marx”.

Ao responder às indagações sobre o delineamento de um possível estatuto científico da Educação Física, sobre sua natureza no contexto das teorias pedagógicas e sobre sua especificidade no campo escolar, recorreremos ao marxismo, sem o qual não se consegue com radicalidade, rigorosidade e com uma visão de conjunto, propor uma teoria para a Educação Física, na perspectiva da revolução, que hoje está, mais do que nunca, na pauta do dia.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. **Considerações sobre o marxismo ocidental**: Nas trilhas do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e interpretes**: Sobre a modernidade e pós-modernidade e os intelectuais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.
- BELTRÃO, J. A. **O novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência e de alternativas pedagógicas. Tese (Doutorado) – PPGE/FACED, Universidade Federal da Bahia, 2019.
- BRACHT, V.; e ALMEIDA, F. Q. de. Pedagogia crítica da Educação Física: Dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, 2019. Disponível em <<https://cutt.ly/Cys8v6h>>. Acesso em 20 fev 2020.
- BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil**. (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Unijui, 2019.
- COGGIOLA, O. (Org.). **Marxismo Hoje**. São Paulo. Xamã, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ESCOBAR, M. O. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. CASTELLANI FILHO, L., et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ESCOBAR, M. O., e TAFFAREL, C. N. Z. Cultura Corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. **Germinal** – Boletim do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação. Crítica da educação e do ensino, n.9, 11/2009.
- \_\_\_\_\_. Mas, afinal, o que é Educação Física?: Um exemplo do simplismo intelectual. In: **Movimento** – Revista de Educação Física da UFRGS. v. 1, n. 1, (1994). Disponível em: <<https://cutt.ly/kyr0WSg>>. Acesso em 23 mar 2020.
- FERNANDES, F.. **Nova República?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e 'didática'. Campinas: **Educação e Sociedade**, n. 27, p. 122-140, set. 1987.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2015.

HOBSBAWM, E. **Cómo cambiar el mundo**: Marx e el marxismo 1840-2011. S/L: Editorial Crítica, 2011.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAVOURA, T., ALVES, M., e SANTOS JÚNIOR, C. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC - Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**. Vitoria da Conquista. Bahia. Brasil. V.16, n.37, p.553-577, Edição Especial, 2020.

LEONTIÉV, A. N. **El problema de la actividad en la Psicología**. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Editorial livros para la educación. Habana, Cuba: 1979.

\_\_\_\_\_. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUÉNTES, R. V. (orgs.) **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEVITSKY, S.; e ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

\_\_\_\_\_. **A Teoria Marxista e o Proletariado**. Disponível em <<https://cutt.ly/Nyr0P92>>. Acesso em 20 mar 2020.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F.; LÊNIN, V. I. ; TROTSKY, L. **O Programa da Revolução**. 4ª Reimpressão. Brasília: Nova Palavra, 2018.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: Editora N-1, 2018.

MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. 2017.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MORAES, D. **A esquerda e o golpe de 1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RORTY, R. Pragmatismo, filosofia analítica e ciência. MARGUTTI P. R. P. et al. (org.). **Filosofia analítica, pragmatismo e ciência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação**: Do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, W. J. L. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. Universidade Federal da Bahia, PPGE/FACED, Dissertação (Mestrado), 2011.

TAFFAREL, C. N. Z. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. IGUEDES, O. C. **Atividade Física**: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997.

TROTSKY, L. **História da Revolução Russa**. Tomo I. São Paulo. Sudermann, 2017.

VALIM, R. **Estado de Exceção**: A forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Contracorrente, 2017.

---

**Revisão gramatical realizada por:** Ana Clara Magalhães de Medeiros.

**E-mail:** [a.claramagalhaes@gmail.com](mailto:a.claramagalhaes@gmail.com)

**RECEBIDO 28 DE ABRIL DE 2020.**

**APROVADO 14 DE JULHO DE 2020.**