

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SIRLÉIA SILVANO

**O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO AMPLIADA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA E A TEORIA DA ATIVIDADE DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S586c Silvano, Sirléia.
O currículo de formação ampliada em educação física e a
teoria da atividade de ensino / Sirléia Silvano ; orientador:
Vidalcir Ortigara.
– Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.
95 p. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Criciúma, SC, 2014.

1. Educação física – Currículos. 2. Currículos -
Avaliação.
3. Processo de ensino-aprendizagem. 4. Prática de
ensino. 5. Professores – Formação. 6. Cultura corporal. I.
Título.

CDD. 22ª ed. 372.19

SIRLÉIA SILVANO

**O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO AMPLIADA EM EDUCAÇÃO
FÍSICA E A TEORIA DA ATIVIDADE DE ENSINO**

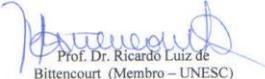
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 26 de maio de 2014.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
(Orientador – UNESC)


Profa. Dra. Ângela Celeste Barreto de
Azevedo (Membro – UFRJ)


Prof. Dr. Ricardo Luiz de
Bittencourt (Membro – UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)


Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPG-UNESC


Sirléia Silvano
Mestranda

Dedico este trabalho aos meus pais,
Manoel Joaquim Silvano e Zenilde
Pires Silvano, por serem “MEU
TODO”

AGRADECIMENTOS

A todos e todas que de alguma forma “me constituem e me compõem” como sujeito histórico, em especial:

Aos meus pais, Manoel Joaquim Silvano e Zenilde Pires Silvano, e familiares. As minhas irmãs Roseli, Rosilda, Liandra e Juliane, por existirem;

A minha afilhada Rayne Silvano de Souza, pelo amor incondicional;

Aos meus sobrinhos/as Bruna, Heloise, Luna, Rayne, Renan e Tiago, pelo sentimento de infinitude;

Ao meu sobrinho-neto Pedro, pela esperança;

Aos meus alunos e alunas da escola Dionízio Milioli e aos meus ex-alunos da graduação, que dão sentido a minha dedicação ao ato de aprender e ensinar;

Ao professor Dr. Vidalcir Ortigara, “Vidal”, orientador deste estudo, por conseguir reunir sabedoria, competência e singeleza com tanta afetividade;

Aos integrantes da banca examinadora desta dissertação, Profs. Drs. Ademir Damásio, Ângela Azevedo e Vidalcir Ortigara, pela disponibilidade e austeridade com a demanda da educação escolar;

Aos Profs. Drs. Ademir Damásio, Alex Sander da Silva, Ângela Cristina Di Palma Back, Antônio Serafim Pereira e Vidalcir Ortigara, pelos diálogos “acalorados” e fundamentais nas disciplinas que cursei durante o Mestrado em Educação (PPGE/UNESC);

À secretaria Municipal de Educação de Criciúma, EMEF Dionízio Milioli e EMEIEF Fiorento Meller, pela prestimosa colaboração;

Ao PPGE/ UNESC – pelo lócus fundamental da pesquisa;

Aos parceiros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação GEPEFE;

Aos colegas do Departamento de Educação Física da UNESC, particularmente aos professores-amigos Ana Cardoso e Kabuki, pela amizade, incentivo e apoio constantes na objetivação deste estudo;

Aos amigos de uma vida toda: Carla, Cláudia, Bel, Elis, Paula, Sansão, Sônia Silveira, Rita e tio Vilmar;

A minha amiga, Profa. Vânia Vitório, interlocutora de todas as horas, pelo carinho e estímulo incessantes, pelo desprendimento em compartilhar tanto saber... por existir;

Às professoras doutoras Celi Zulke Taffarel, Elisabeth Varjal e ao grupo LEPPEL/BA, pelas contribuições neste estudo, pelos diálogos constantes e pelo privilégio de tê-los como referência em minha trajetória profissional e pessoal;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: Uma abordagem histórico-cultural da UNESC, pela disposição em contribuir nos diálogos;

Aos professores/pesquisadores: Carlos Libâneo, Carolina Pichetti Nascimento, Leonan Ferreira, Made Júnior Miranda, Márcia Morschbacher, pelos diálogos prestimosos via online;

À Profa. Ângela Beirith, pela revisão técnica deste trabalho. Pelo carinho de sempre!

À Jacqueline Rodrigues! Pela transcrição da qualificação desta dissertação. Pela presença constante e apoio incondicional;

A todos e a todas que durante a minha trajetória de vida e nela, a acadêmica, fizeram parte de uma forma ou de outra;

Meu sempre agradecimento!

“A causa não está na *consciência*, mas no *ser*. Não no pensamento, mas na vida; a causa está na evolução e na conduta empírica do indivíduo que, por sua vez, dependem das condições universais. Se as circunstâncias em que o indivíduo evolui só lhe permitem um desenvolvimento unilateral, de uma qualidade em detrimento de outras, se estas circunstâncias apenas lhe fornecem os elementos materiais e o tempo propício ao desenvolvimento desta única qualidade, este indivíduo só conseguirá alcançar um desenvolvimento unilateral e mutilado. [...] Por sua vez, o modo de desenvolvimento desta qualidade privilegiada depende, por um lado, da matéria posta à sua disposição para que se desenvolva, e, por outro lado, da medida em que e da forma como todas as restantes foram mantidas abaixo da média.” (MARX; ENGELS, 1992, p. 28).

RESUMO

O presente estudo versa sobre a concepção de currículo de caráter ampliado em Educação Física e a teoria de ensino de Davidov e Leontiev como possibilidade na objetivação da formação humana na perspectiva omnilateral. Vindicamos a necessidade de que o trato com o conhecimento, a sistematização escolar e a normatização das práticas escolares ocorram a partir de uma concepção de currículo de caráter ampliado. Nesse intento insere-se a Educação Física, compreendendo como seu objeto de estudo a cultura corporal, ou seja, como produção humana histórica. O currículo de caráter ampliado é uma possibilidade de desenvolvimento teórico-metodológico da teoria de ensino davidoviana no âmbito escolar. O estudante estará em atividade de estudo, o que lhe proporciona o desenvolvimento de suas potencialidades, que não são dadas a priori. Potencialidades de apropriação da totalidade das capacidades produtivas do homem e, ao mesmo tempo, acesso à totalidade de capacidades de consumo e satisfação, sobretudo usufruir dos bens espirituais, além dos materiais, dos quais está excluído em consequência da divisão técnica do trabalho. No contexto da dinâmica curricular, consideramos que o trato do conhecimento envolve a necessidade de criar condições para que se dê a transmissão e a assimilação do saber escolar. Referimo-nos, portanto, a uma direção científica da atividade de ensino do professor, ou seja, levar o estudante a entrar em atividade de estudo; de ascensão do conhecimento empírico ao conhecimento teórico concreto, o que é propiciado pela organização de um currículo de concepção ampliada.

Palavras-chave: Currículo de caráter ampliado. Educação física escolar. Atividade de ensino. Formação omnilateral.

ABSTRACT

This present study tries to focus on school curriculum with broaden characteristics in Physical Education and the teaching theory by Davidov and Leontiev as possibilities in the human formation by the omnilateral perspective. We see as necessary the dealing with the knowledge that the school organization and the standardization practice can happen from a conception of the school curriculum with broaden characteristics. With this concept we visualize Physical Education, we understand it, as the study of the object the cultural body, in other words, as historical human production. The curriculum with broaden characteristics is a possibility of methodological theoretical development of the Davidovian teaching theory at schools. The student will be in studying activities, which gives him the development of his potential, which is not given at first. The whole potential appropriation of the man and his productive capacities, and at the same time, access to the whole buying power, satisfaction, and besides the use of spiritual goods, moreover, the materials, which he is excluded because of the division of labor power. In the context of the dynamic curriculum, we consider that the dealing with the knowledge takes the necessity of creating conditions to transmit and learn at school. We refer, therefore, to a scientific direction to the teaching method, this means that, take the student to enter in the learning process, the improvement from the empirical knowledge to concrete theoretical knowledge, which is possible by the organization of a curriculum with a broaden conception.

Key words: school curriculum with broaden characteristic, physical education, teaching activity and omnilateral formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES - Câmara de Educação Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFED - Conselho Federal de Educação Física

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

EF - Educação Física

FACED/UFBA - Faculdade de Educação/Universidade Federal da Bahia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEPEL - Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Lazer

NSE - Nova Sociologia da Educação

PMC - Prefeitura Municipal de Criciúma

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 AS TEORIAS DO CURRÍCULO	29
2.1 O CURRÍCULO NA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO ...	30
2.2 O CURRÍCULO NA TEORIA PÓS-ESTRUTURALISTA	36
2.3 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA	42
2.3.1 O currículo de caráter ampliado	52
3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA O CURRÍCULO DE CARÁTER AMPLIADO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	67
5 CONCLUSÃO	85
REFERÊNCIAS.....	89

1 INTRODUÇÃO

“A educação interessa, em última instância, à formação humana, que se dá mediante a atividade social ativa do homem em suas relações com o meio, transformando-o, atuando sobre o mesmo, enfim, trabalhando, modificando a realidade objetiva, sendo fundamental dentro dessa perspectiva a concepção objetiva de homem, pois o processo educativo é, em última instância, a formação humana”. (TAFFAREL, 2010, p. 27-28).

O currículo escolar é uma das dinâmicas que possibilitam as intervenções pedagógicas e, nelas, as intenções, contradições, ideologias, posicionamentos e possibilidades no processo de aprendizagem no âmbito escolar. Por ele, se postulam e engendram as disciplinas, tempos, espaços, recursos, formação docente, gestão e intervenções da comunidade escolar em geral. Na perspectiva dialética admitem-se os limites da escola, mas também suas possibilidades e, portanto, suas contradições. Esses nexos dizem respeito à função do que é peculiar da educação: o ensino. Este consiste na função política da escola de socializar o conhecimento sistematizado, tornando-o um instrumento na aquisição de conhecimentos e habilidades para a participação ativa no processo de transformação social. O currículo escolar, nessa perspectiva, compreende as ações que se destinam a mediar os conteúdos das diversas matérias constituintes de sua organização. A Educação Física, como área do conhecimento escolar e parte de um conjunto de outras áreas, constitui-se na e reflete a dinâmica curricular. Os questionamentos que culminaram neste estudo surgiram das diversas situações concretas do cotidiano da prática pedagógica do ensinar e aprender na escola.

Vindicamos a necessidade de que o trato com o conhecimento, a sistematização e normatização das práticas escolares ocorram a partir de uma concepção de currículo escolar ampliado¹. Nesse intento insere-se a Educação Física, compreendendo como objeto de estudo a cultura corporal configurada em formas de atividades, particularmente

¹ Trataremos dessa concepção mais adiante.

corporais, como o esporte, o jogo, as danças, as lutas, etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A concepção de formação humana almejada é a de homem omnilateral². No entanto, disso se deduz a importância de concebermos a concepção de homem pela qual nos orientamos. Os fundamentos dessa concepção, apresentados por Gramsci (1995, p. 38), encontram-se na análise da pergunta ontológica e filosófica sobre o que é o homem. No núcleo dessa questão, está o que o homem pode tornar-se, vir-a-ser e, portanto, a possibilidade de criar e desenvolver a sua própria história. Para o autor a resposta pode ser encontrada em cada homem singular, mas o que nos interessa é o “significado de cada homem singular em cada momento singular”, o que ele pode se tornar, ou seja, se ele pode controlar e interferir na sua própria vida. “Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos”.

Para Marx (2004, p. 108) o homem se apropria de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto,

Como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana.

Por conseguinte, a formação humana contempla as dimensões da ciência, tecnologia, humanidades, estética e as práticas corporais expressivas. Visa, pois, à perspectiva da formação plena, que possibilita a atividade humana no horizonte da transformação da atual forma de sociabilidade, a superação do capital. Implica apontar a superação das atuais estruturas sociais e das teorias conservadoras que não aceitam

² Omnilateral no sentido da tradição marxista como contraponto à formação unilateral, uma formação que contempla as dimensões da ciência, tecnologia, humanidades, artes e educação física, na perspectiva da formação humana para a intervenção e transformação da sociedade e superação do capitalismo.

considerar em seus debates o caráter de classes da educação³, da pedagogia e não menos da Educação Física, justificadas na concepção de uma natureza imutável do homem e dos processos educacionais “individuais” para cada sistema social. A perspectiva de formação omnilateral orienta para o estabelecimento de normas e valores para relações solidárias e predispostas para a coletividade, constituintes imprescindíveis para a emancipação do indivíduo.

O pressuposto é que o currículo escolar deverá possibilitar ao aluno constatar, compreender, interpretar, analisar e explicar a realidade social concreta, mediante os conhecimentos materiais e imateriais produzidos historicamente pelo gênero humano (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Para objetivar-se na perspectiva emancipadora, faz-se fundamental um currículo de caráter ampliado no âmbito escolar que tenha como principal objetivo a organização e a apropriação do conhecimento.

Na educação física escolar uma referência para essa concepção de formação humana é a cultura corporal como ação pedagógica, metodológica e sistemática no trato do conhecimento, ou seja, como produção humana histórica.

Para Escobar (1988, p. 66), um problema crítico na formação de professores é o nível de formação da consciência do professor, uma vez que este processo prejudica a percepção da dimensão política do sistema escolar. Reitera que o educador⁴ deve propiciar às pessoas o domínio dos conteúdos da produção cultural, técnica e artística que se expressam corporalmente. “... se aprende numa complexa atividade de ação interna e externa de emoções, significantes, significados traduzidos em movimento”. Somente um currículo de formação inicial que agregue as competências científicas, políticas e pedagógicas possibilita ao educador, entre outras exigências, a seleção dos conteúdos escolares socialmente relevantes para a formação do homem que apontamos.

Os estudos de Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006) agregam-se a essa perspectiva no que tange à formação de professores de Educação Física. Apontam para o que denominam de formação unificada de caráter ampliado nos cursos superiores de Educação Física. Defendem

³ Sobre o caráter de classes ver: PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

⁴ Utilizamos, como citado pela autora Michele Escobar (1988), o termo “educador”. Porém, nos capítulos que seguem, anunciaremos como professor, por estarmos delimitando nosso estudo ao processo escolar.

que as diretrizes curriculares, desde o aparato legal, ou seja, a LDB, as Diretrizes Para a Formação de Professores da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares da Educação Física permitem a organização de um currículo nesses termos.

O currículo de formação unificada de caráter ampliado é entendido como um

fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização do conhecimento vinculados à formação do ser humano. Consideramos, portanto, como objeto do currículo o pensamento teórico, a atitude científica, a elevação das funções psicológicas superiores. (TAFFAREL, 2012, p. 15)

Taffarel, Teixeira e D'Agostini (2005, p. 32) asseveram que o propósito desse currículo

é consolidar uma consistente base teórica, fazendo-o a partir da Teoria do Conhecimento que possibilita a construção do conhecimento a partir da categoria da prática, permitindo a organização do conhecimento em ciclos – da constatação dos dados da realidade, às sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamentos – configurando os sistemas de complexos temáticos que por sua vez estruturam programas como programas de vida para a formação humana.

Em relação à formação de professores de Educação Física, Taffarel (2012) defende a ideia de uma base comum nacional que garanta uma unidade em torno de uma consistente formação acadêmica. Porém, a condição é que possibilite uma “sólida formação teórica, interdisciplinar, a unidade teoria/prática, a gestão democrática, o compromisso social, o trabalho coletivo, a formação continuada, a avaliação permanente na formação acadêmica”. Ressalta ainda a importância da avaliação permanente para que os determinantes e as contradições do contexto social sejam compreendidos pelos estudantes,

possibilitando-lhes uma atuação criativa na produção de condições objetivas para a transformação social. Tais dimensões da formação humana não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem apenas no instrumental; nem nas dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver, conforme as pedagogias do lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2004). Contrapor-se a essa lógica implica fundamentalmente a consciência de classe, a formação política, ética e estética e a organização revolucionária.

Taffarel (2012, p. 12) ainda nos alerta na direção contrária do que está posto como modelo social, para o reconhecimento das “possibilidades postas” que nos permitem orientar a atividade prática e, em particular, a realização de *planificações possíveis*. Acrescenta que as possibilidades estão em relação direta com a atividade humana. “As possibilidades são ilimitadas, à medida que a matéria passa de um estado qualitativo a outro e aparecem novas possibilidades”.

Os estudos de Taffarel (1993), Nozaky (2004), Santos Júnior (2005), Lemos (2008), Britto Neto (2009), Cruz (2009), Dias (2011), Aranha (2011), Dutra (2011), Morschbacher (2012) estabelecem um embate filosófico-didático-metodológico entre as perspectivas curriculares tradicional e pós-estruturalista e o currículo de perspectiva ampliada, vinculado ao materialismo histórico e dialético, a partir de uma concepção de Educação Física que aponta, nas proposições de formação de professores, a cultura corporal como objeto do seu conhecimento. Abordam desde o plano científico, acadêmico, político, até as formulações objetivas de formação unificada dos cursos superiores de Educação Física, ressaltando que o processo está em curso e inacabado. Consideramos que, em relação ao currículo escolar da Educação Básica, essa proposição ainda necessita de aportes teóricos que possam contribuir para sua consolidação no âmbito escolar.

O livro do Coletivo de Autores (1992, p. 27) faz uma “primeira aproximação” conceitual de currículo de caráter ampliado. Etimologicamente, currículo vem do latim *curriculum*, que significa corrida, caminhada, percurso. O currículo escolar representaria o caminho do homem no seu processo de apreensão do conhecimento escolarizado.

(...) trata-se de um currículo que vincula a teoria geral do conhecimento com psicologia cognitiva,

de forma a fundamentar cientificamente a reflexão e a prática pedagógica desenvolvidas no processo de escolarização (...). Neste projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la [dialecticamente] apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

Para Davidov (1999), todos os tipos de atividade material e espiritual do homem são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal, a transformação criativa da realidade, bem como a do próprio homem. A atividade de estudo é uma delas, que requer formas de organização dos conhecimentos para a formação de habilidades do aprendizado dos alunos.

A correta organização da atividade de estudo pressupõe a determinação de um objetivo com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante. O seu alcance está sujeito à análise da origem e do processo de produção dos conceitos. Por decorrência é que se extrai a base genética dos conceitos de uma dada disciplina escolar, no caso, a Educação Física. É essa base geral que permeará toda a organização de ensino, pois é dela e de seus desdobramentos que surgirão os nexos conceituais, caracterizadores das apropriações pelos estudantes. São para essas finalidades que “todo o ensino está orientado em uma ou outra medida para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da consciência e da personalidade do aluno” (DAVIDOV, 1999, p. 5).

Pelas “possibilidades postas” em relação direta com a atividade humana é possível a articulação do currículo da educação física escolar de caráter ampliado com a teoria da atividade de Leontiev (2004) e a atividade de ensino e estudo de Davidov (1988, 1991, 1999)⁵. Essa base teórica poderá ser um instrumento para possibilitar, aos agentes envolvidos no contexto educacional, ferramentas necessárias e

⁵ No decorrer do texto utilizaremos a grafia Davidov, porém, ao se tratar de referência, manteremos a adotada na obra. Vale ressaltar que a maioria dos livros desse autor a que tivemos acesso está em língua espanhola. Nos casos de citação direta, a tradução para a língua portuguesa é de nossa responsabilidade.

fundamentais à formação do homem omnilateral, já na fase escolar, ou seja, em sua atividade de estudo.

O que intencionamos é que a formação humana nessa perspectiva seja proporcionada ainda na fase escolar, em que o estudante está em sua atividade principal de estudo, por meio do currículo de caráter ampliado. Implica perspectivar o ensino e a aprendizagem para o contexto social atual, “que não é infelizmente o progresso científico e tecnológico chegando a todos, senão as consequências trágicas das novas formas de exploração e de aculturação nos países menos desenvolvidos, ou periféricos” (TAFFAREL, 2012, p. 8).

Nesse contexto a Educação Física, enquanto componente curricular articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola juntamente com as demais áreas do conhecimento, é legítima e imprescindível para essa perspectiva de currículo, pois seu objeto de estudo – a cultura corporal – é relevante para a reflexão pedagógica dos estudantes, e sua ausência põe em risco a perspectiva de totalidade do processo de reflexão pedagógica. Essa relação das disciplinas como parte e o currículo na sua totalidade é uma das referências do currículo de formação ampliada⁶. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 29), o currículo se materializa na escola através do que se denomina de *dinâmica curricular*.

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três pólos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar, os quais se articulam afirmando/negando, simultaneamente, concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, políticos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, que expressam a direção política do currículo.

⁶ Aqui destacamos que a dinâmica escolar em seus eixos: trato com o conhecimento, normatização escolar e a organização escolar, deverá ser articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola com os demais componentes curriculares, almejando a visão de totalidade necessária à compreensão e apreensão do real de maneira mais sistemática e consolidada possível.

Dos três polos nos deteremos ao estudo do trato com o conhecimento, mesmo cientes que se articulam e materializam dialeticamente, num processo indissolúvel e de totalidade. “O trato com o conhecimento envolve a necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar” (COLETIVO DE AUTORES, p. 30). Trata-se, portanto, de uma direção científica do conhecimento universal para o saber escolar. Importante ressaltar que os princípios davidovianos de ensino e aprendizagem coadunam-se com tal entendimento. Para Davidov (1988) é papel da escola promover a apropriação do conhecimento científico. Por isso, buscamos atender suas proposições em relação à atividade de ensino. Isso requer, entretanto, que se considere a realidade como elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem. Como eixos articuladores desse processo estão as problemáticas referentes aos enfrentamentos entre classes, que explicitam os conflitos sociais. A realidade caracteriza-se pelos determinantes sociais da educação, ciência, tecnologia, arte, ética e esporte, confrontados e sistematizados pelo ensino na aprendizagem dos estudantes na escola. Considera-se a realidade social como conceito fundamental para o trato do conhecimento, que deve ser apreendida, incluindo sua dimensão política, como resultado do projeto histórico que origina o projeto político pedagógico da escola e, por conseguinte, do professor.

Para Taffarel (2012, p.9), somente a compreensão do caráter dessa referência

pode impedir que a escola insista em defender como tarefa a distribuição democrática do saber historicamente acumulado enquanto subtrai desse conhecimento os laços com o projeto de transformação da sociedade e a possibilidade de promover as explicações do real, do momento histórico em questão, portanto, do projeto de “homem” que a escola quer formar.

Na especificidade da Educação Física, importa o questionamento sobre de qual conhecimento os estudantes se apropriam e em que condições efetivas ele se articula com a realidade existente. Portanto, a proposição de currículo ampliado para um projeto de escolarização na

Educação Básica, nele a Educação Física, não é neutro, pois se posiciona por um projeto histórico não capitalista, contra-hegemônico. Aponta para a superação das teorias que negam o caráter de classe da educação, da pedagogia e, não menos, da Educação Física, justificadas na concepção de que os processos educacionais são puramente “individuais” e específicos para cada sistema social.

Para compreendermos as inter-relações filosófico-didático-metodológicas das teorias do currículo, suas possibilidades explicitadas nas teorias críticas do mesmo, exporemos os principais tópicos desta perspectiva, pois cremos ser a que mais tem repercutido no debate da Educação Física. Para tanto, tomamos como referência o estudo de Azevedo (2013) relativo ao desenvolvimento histórico das teorias críticas de currículo. A autora realiza seu debate com destaque para a Nova Sociologia da Educação (NSE)⁷.

Também recorremos a Silva (2011), que em sua obra apresenta o desenvolvimento das teorias do currículo situadas num campo epistemológico social. Em relação ao campo de conhecimento da Educação Física, tomamos os estudos de Soares (2007) e Bracht (2007) que expõem a gênese da Educação Física nos ideais burgueses do século XVIII, bem como as bases científicas que a originaram como disciplina na educação brasileira, no século XIX, e a racionalidade científica clássica do final da década de 1960 até os dias atuais.

Nereide Saviani (2010) nos auxilia nas discussões em torno das perspectivas de ensino e aprendizagem com ênfase na perspectiva histórico-cultural.

A partir desses estudos, analisaremos a inconstância das teorias de currículo que são apresentadas objetivadas em torno do atendimento de uma determinada finalidade social. Desse modo, na perspectiva de formação humana omnilateral, o currículo de caráter ampliado, de acordo com o Coletivo de Autores (1992), propicia uma organização curricular que atende à formação que se pretende, ou seja, de domínio dos conhecimentos materiais e imateriais produzidos pela humanidade. Os autores já indicavam, há mais de 20 anos, as possibilidades de ampliar a discussão para além dos conceitos da dinâmica curricular, isto é, sob os pilares do trato com o conhecimento, da organização escolar e da normatização escolar.

Portanto, levantamos como questão central de investigação: qual concepção de ensino e aprendizagem se articula com a perspectiva de

⁷ Iniciada na década de 1970, sendo expressão maior Michel Yuong.

currículo ampliado para a educação física escolar? Apontamos como hipótese a articulação desse currículo com a pedagogia histórico-crítica e a Teoria da Atividade, que têm como base o materialismo histórico dialético. Nessa especificidade abordaremos a Teoria da Atividade a partir de Leontiev e Davidov⁸, procurando evidenciar as contribuições dessa discussão em relação à atividade de estudo e à atividade de ensino.

Nossa elaboração teórica está sistematizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, a “Introdução”, apresentamos as proposições e implicações deste estudo. No segundo capítulo, “As Teorias do Currículo”, explicitamos alguns pontos das concepções de currículo na Nova Sociologia da Educação e na teoria pós-estruturalista. Finalizamos o capítulo com a perspectiva histórica de currículo no intento de explicitar que é nessa perspectiva que se propõe o currículo de caráter ampliado, apresentando o contexto histórico da Educação Física e o aporte teórico filosófico da concepção de currículo de caráter ampliado.

No terceiro capítulo, “Contribuições da Teoria da Atividade para o Currículo de Caráter Ampliado na Educação física escolar”, discorreremos sobre a teoria da atividade de ensino sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas possibilidades para a Educação Física. No quarto e último capítulo, trazemos nossas conclusões.

Diante do exposto, o presente estudo bibliográfico busca discutir a organização da atividade de ensino na dinâmica curricular, que tem como motivo a apropriação do conhecimento da educação física escolar pelo estudante. Adota a cultura corporal como complexo de conhecimento, em uma concepção de currículo ampliado, sob os referenciais teórico-metodológicos da teoria da atividade de ensino e atividade de estudo, conforme expostos por Davidov (1988) e Leontiev (2004), para a organização do ensino escolar, visando a concepção de formação humana omnilateral.

⁸ Sobre a Psicologia Histórico Cultural ser a base da Pedagogia Histórico Crítica, ver Scalcon (2002).

2 AS TEORIAS DO CURRÍCULO

“Subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte, e se não a merece, assassiná-lo... A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (MARX; ENGELS, 2011, p. 38).

Utilizando-nos dos estudos de Tadeu (2011), Saviani (2010), Azevedo (2013), Bracht (2007), Taffarel (1993, 2005, 2006) e Coletivo de Autores (1992), buscamos abordar o que tem sido a elaboração do currículo a partir da Nova Sociologia da Educação (NSE), o surgimento das teorias do currículo a partir de seu campo epistemológico social para a educação e para a Educação Física, e suas possibilidades históricas para uma formação material, ou seja, como possibilidades concretas.

Como teoria crítica, a concepção (pedagogia) histórico-crítica do currículo permite-nos apontar para um currículo de caráter ampliado. Essa tem como base o materialismo histórico dialético, que entendemos ser o referencial teórico-metodológico que nos permite avançar com maior radicalidade na compreensão da realidade. Mais que isso, por compreendermos, com base nas proposições de Marx, na décima primeira tese sobre Feuerbach, “que não basta interpretar a realidade, o importante é transformá-la” (MARX; ENGELS, 2007, p. 535). Tal parâmetro teórico-metodológico nos coloca diante do compromisso do enfrentamento e resolutividade perante as problemáticas da realidade, o que consideramos uma das principais funções da ciência. Desse modo, as premissas teóricas estão atreladas às premissas programáticas.

O currículo de caráter ampliado é uma possibilidade concreta de alteração do currículo de Educação Física na perspectiva da formação humana omnilateral, uma possibilidade para que a efetivação possa ser articulada, no momento presente, às condições correspondentes necessárias. A possibilidade abstrata é aquela para a qual não há, no momento presente, condições correspondentes necessárias a sua efetivação. Para que ela se efetive, a formação material que a contém deve ultrapassar vários estágios de desenvolvimento.

Cheptulin (2004) aponta-nos outra distinção importante a respeito da efetivação de diferentes possibilidades próprias a uma formação material.

A possibilidade cuja realização não modifica a essência da coisa é denominada de possibilidade de fenômeno; a possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com sua transformação em uma outra coisa, é denominada possibilidade de essência. (CHEPTULIN, 2004, p. 344).

A compreensão dessa distinção entre possibilidades concretas e abstratas, de fenômeno e de essência, é de grande valia para a objetivação das atividades do homem e, em particular, para a realização de *planificações* concretas e em longo prazo.

No presente capítulo, discorreremos sobre as discussões em torno do currículo realizadas a partir de duas perspectivas que praticamente as polarizaram. Referimo-nos à Nova Sociologia da Educação e à perspectiva pós-estruturalista. Para expor o que estamos apontando, abordamos alguns tópicos do currículo para a Nova Sociologia da Educação (NSE), enfatizando as perspectivas e sua caracterização no processo de escolarização. Por outro lado, explanamos as principais orientações da perspectiva de currículo pós-estruturalista.

Em seguida, como tentativa de explicitar o distanciamento dessas duas perspectivas, sinalizamos os debates de currículo ampliado, tomando as reflexões do campo da Educação Física.

2.1 O CURRÍCULO NA NOVA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Para a NSE um currículo corresponde aos conhecimentos que, produzidos em e pela sociedade, refletem sua cultura e as relações com o contexto político-econômico em vigor. Nesses termos, o currículo se constitui a partir de contribuições de variados campos do conhecimento e, sob estas influências, compreende-se que está constantemente em processo de reformulação, em estreita relação com o processo dinâmico e histórico da sociedade. Reitera que a maior preocupação desse enfoque é entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. (MOREIRA; SILVA, 2002). Tem como mote para a reflexão a identificação e valorização das contradições e as resistências presentes no processo de captação do real, recorrendo-se às possibilidades de desenvolver seu potencial emancipatório.

Para explanarmos a perspectiva de currículo da NSE relacionadamente à Educação Física, tomamos como orientação a obra de Azevedo (2013). A autora nos indica que o interesse pela história do currículo ocorre desde a primeira fase do movimento intelectual denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), em meados da década de 1970, na Inglaterra, tendo como precursor deste movimento Michel Young. Os estudos sobre a história do currículo tornaram-se uma temática de atenção e empenho desse movimento, que era de desvelar os aspectos constituintes e históricos dos currículos educacionais⁹.

A autora ressalta que compreender aspectos e/ou perspectivas históricas de currículo, desnaturalizando e historicizando o currículo posto, é um avanço importante na tarefa política de estabelecer possibilidades curriculares que tornem possíveis a transgressão da ordem curricular estabelecida, pois o currículo se efetiva no processo histórico de escolarização.

Na idade média, a forma tradicional de aprendizagem estabelecida para a nobreza era o ofício de armas, das artes, da filosofia (influenciada pelos dogmas da igreja) e por meio do alto clero. Já para a classe popular existia somente a possibilidade do aprendizado do ofício relacionado à profissão, como ocorria com os artesãos. (AZEVEDO, 2013, p. 32)

Com o advento do Renascimento (século XV), pela constituição do estado moderno, ocorreram mudanças em termos de organização do currículo, com ênfases nas áreas dos saberes. Moralistas e humanistas consolidaram uma concepção de infância, que provocou a necessidade de novas ações e direcionamentos das formas de educação desse período.

Para exemplificar esse momento histórico, Azevedo (2013) lembra-nos que Vittorino de Feltre (1378-1446) foi o primeiro pedagogo

⁹ Expressão desse movimento encontra-se no livro editado por Young, *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (1971), no qual foram reunidos artigos de vários autores. Destaca-se ainda nessa obra o artigo que se tornou um clássico na Sociologia do Currículo, de autoria do próprio Young: “*An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge*”. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 20)

e professor a ensinar Educação Física por meio de uma prática educacional semelhante às atuais. Como elemento constituinte da prática corporal ancorada em Feltre, estava a preconização do desenvolvimento integral da pessoa, ao invés da educação do corpo para um tipo de preparação militar, como prevalecia na época. A concepção platônica era reforçada com a obtenção de força moral pelo exercício físico, bem como a regulação de tempos de prática corporal, recomendando duas horas diárias para os alunos. Definia ainda as atividades físicas através de movimentos simples e modalidades atléticas como esgrima, natação e jogos de pelota. Atribuía a suas intervenções pedagógicas a noção de programa e experiências de abordagem lúdica com a disciplina corporal de bases idealistas.

Ressalta-se ainda que esse modelo viria a ser utilizado no final do século XVIII por Rousseau e durante o século XIX por pedagogos como Basedow e Pestalozzi, no *Philantropinum school of Philantropinum*¹⁰.

As instituições surgidas a partir de então romperam com a forma tradicional preconizada pelo Renascimento, com ênfase aos colégios Jesuítas, de ordem religiosa, que assimilaram novos conceitos sobre infância. Seus procedimentos e técnicas caracterizavam-se por uma natureza de cunho moral e doutrinária, fazendo surgir o que atualmente conhecemos como “saber pedagógico”.

Para Azevedo (2013), tais saberes eram descontextualizados da realidade, neutros e imparciais, o que proporcionou o desencadeamento, mais adiante, ao serem adotados pela classe dominante, de uma espécie de monopólio da verdade e da neutralidade. Numa perspectiva mais geral, além da influência jesuítica, a escola pública, no final do século XIX e no início do século XX, deu prosseguimento ao sistema de regulação e disciplina, porém num contexto diferente, “visto que já vinham ocorrendo rupturas no sistema de conhecimento que buscava a verdade na divina providência” (AZEVEDO, 2013, p. 34). Para tanto, as significações religiosas sobre salvação foram combinadas “com disposições científicas sobre a forma como a verdade e o autogoverno deveriam ser buscados” (POPKEWITZ, 1994, p. 191). A autora ainda

¹⁰ O alemão Johann Bernhard Basedow (1724-1790) foi o fundador dessa instituição de ensino superior reformista e progressista na Alemanha, em 1774. Outras instituições semelhantes podiam ser encontradas na Suíça, França, Rússia e América do Norte.

nos alerta que, nessa mesma época, os Estados Unidos já promoviam a chamada escolarização de massas¹¹.

A questão religiosa teve grande importância na escolarização de massas. Dela e de seus contextos confessionais surge a escola moderna. Satisfaz a escola moderna na ideia de educação para muitos. Para as congregações religiosas surge como uma forma de difundir a religião e catequizar. Religiosos como La Salle e Ignácio de Loyola são grandes precursores desse tipo de educação.

Em consonância com esse tempo, emerge um novo campo de estudo sobre currículo, capitaneado por um significativo número de educadores preocupados com o tema. As novas teorias de currículo eram produzidas de “modo que as atividades pedagógicas fossem controladas e planejadas cientificamente” (AZEVEDO, 2013, p. 35). A autora faz essa análise à luz de Popkewitz (2010), segundo o qual o currículo era permeado por dois níveis de regulação: o estabelecimento e seleção do conhecimento considerado mais válido e também o estabelecimento de “como” seria a transmissão, ou seja, normas e padrões. Nesse sentido, as experiências produzidas na prática da escolarização teriam como sentido regular e controlar, repercutindo na formação do indivíduo, expressa no seu modo de interação com o mundo.

Conforme Azevedo (2013), a forma de distribuição do conhecimento por disciplinas, como componentes da grade curricular, é um dos produtos das “tecnologias sociais”¹², como controle e poder que o Estado desejava exercer no campo escolar. Analisa, ainda, na perspectiva de poder de Foucault (1996), que o processo de transformação de um sistema disciplinar é utilizado como modo de dominação do corpo, sob a forma de um poder coercitivo sobre o mesmo em “seus elementos, gestos e comportamentos; tornando-o tanto submisso quanto dócil” (AZEVEDO, 2013, p. 37).

Em nosso entendimento, o que Foucault chama de “tecnologias sociais”, Lukács (2013) denomina “ideologia”, pois um currículo

¹¹ Segundo Popkewitz (2010), é uma forma institucional de resolver os problemas de administração social e educacional, produzidos por múltiplas transformações, entre elas: a industrialização, a urbanização, a imigração, as novas organizações políticas associadas com as democracias, assim como o pensamento intelectual que envolvia “acordos” entre utilitarismo e pragmatismo.

¹² Expressão utilizada por Popkewitz (2010) para designar os sistemas de ideias que organizam e guiam um currículo.

organizado e guiado por um sistema de ideias tem como função solucionar e evitar os conflitos, para que as relações sociais possam transcorrer o seu curso – por ser um processo de desenvolvimento contínuo – de forma harmoniosa e apaziguada. Para o autor, essa é a compreensão de ideologia a partir de Marx, superando a interpretação de que a ideologia seria unicamente a falseabilidade da compreensão do real. Ou seja, a produção de uma falsa ideia é somente uma faceta da ideologia. Entendemos que o currículo expressa uma ideologia, mas, se queremos uma formação omnilateral, esta não pode ser fundada sobre uma ideia falsa do real. Ao contrário, deve ser a mais real e verdadeira possível, para que possibilite aos estudantes apropriarem-se das alternativas de atuação sobre a realidade social com vistas a sua superação.

No entanto, Azevedo (2013) aponta que o sistema disciplinar de organização e distribuição dos saberes exerce um poder coercitivo sobre o corpo em suas dimensões, tornando-o dócil, domesticado e servil, bem como passível de condução aos ideais do poder vigente. Destaca que o sistema disciplinar transformou-se em “método” e que, ao ser minunciosamente organizado e repetido, tornou-se habitual pelas instituições, entre elas a escola. Nos detalhes desse método estariam todas as formas de regulação e poder defendidas e utilizadas tanto pela educação cristã (jesuítas) quanto pela pedagogia escolar (Estado), entre outras instituições. Tanto que

(...) a partir do final do século XVIII a intervenção do Estado no sistema escolar com a finalidade de controle e regulação da economia política, das forças produtivas, dos sujeitos e da população, provocou pressupostamente uma nova organização dos saberes. (AZEVEDO, 2013, p. 37)

O poder político observado e apontado por Foucault (1996) possibilitou o enquadramento de procedimentos que caracterizaram a categoria “disciplina” em torno dos saberes institucionais. Conseqüentemente, desencadearam-se processos que eliminaram alguns saberes em detrimento de outros, imprimiram sua normatização, bem como classificação, hierarquização, ordenamento e centralização de forma piramidal. Isso permitiu “controlar de baixo para cima, a

organização e transmissão dos conteúdos e, de cima para baixo, a organização e o direcionamento desejado” (AZEVEDO, 2013, p. 38).

O aparato disciplinar constituído de mecanismos repressivos, com o objetivo da manutenção desta forma de poder, foi aos poucos deixado de ser utilizado para apresentar-se sobre outra forma. “O poder deixou de ser exterior aos sujeitos (...) [passando] para o interior do próprio processo de aprendizagem (...) com a disciplinarização dos saberes” (VARELA, 2010, p. 92).

Azevedo (2013) destaca os constantes “discursos universais” sem referência a “discursos reais” e à lógica da disciplinarização, classificação e hierarquização dos saberes. Portanto, excluem-se os sujeitos históricos nessa lógica de organização das instituições escolares.

Para as classes mais empobrecidas, negaram-lhes, para além das condições materiais de sobrevivência, a possibilidade de apropriação dos conhecimentos universais, produzidos historicamente pela humanidade. Subtraíram dos filhos dos trabalhadores, no processo de escolarização, a possibilidade de apropriação dos conceitos científicos. Conforme Azevedo (2013, p. 41), ao negar essa concepção discriminadora de oportunidades, a

[...] perspectiva histórica, além de considerar o currículo como resultado de um processo histórico, deve identificar e interpretar as possíveis rupturas e descontinuidades ocasionadas. (sublinhado no original)

É notório que essa noção de regulação e poder, gerenciada no sistema escolar, é alicerçada por um sistema macro que exerce influência na consciência do homem e na sua objetivação. Existe um conjunto de regras e princípios para atender a essa lógica. Entretanto, por meio de ações individuais e isoladas, rompem-se esses princípios e regras, por vezes adotados sem que o indivíduo perceba que se constituíram em bases de referenciais formadas durante o processo histórico.

Mas essa não é a perspectiva unitária no debate do currículo. Em seguida, explicitamos alguns elementos da abordagem pós-estruturalista de currículo.

2.2 O CURRÍCULO NA TEORIA PÓS-ESTRUTURALISTA

Para explicitarmos a abordagem pós-estruturalista, adotamos como referência a obra de Tadeu¹³ (2011) em que procura expor as bases dessa perspectiva curricular.

Segundo Tadeu (2011), a concepção pós-estruturalista de currículo se instituiu nos anos 1950 e 1960, em ligação com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios que promoveram a massificação da escolarização. Houve o ímpeto, “por grupos¹⁴ ligados sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos” (TADEU, 2011, p.12). Dessa forma o currículo é visto como processo de racionalização de resultados medidos e especificados. Como característica própria de “modelos” dessas décadas, a referência institucional dessa concepção de currículo é a da fábrica. No discurso curricular da época, expresso fortemente por Bobbitt, o “currículo é supostamente a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (TADEU, 2011, idem). Para o autor, se pensarmos no modelo “clássico” de currículo apontado por Bobbitt, ele teria descoberto e descrito verdadeiramente o que é currículo, porém nos limites da descoberta e da descrição. Afirma que o que Bobbitt e outros antes e depois dele fizeram foi criar uma noção particular de currículo, que se efetivou, tornou-se realidade.

Tadeu (2011, p. 13) assinala a vantagem da noção de discurso para o currículo.

Ela nos dispensaria de fazer o esforço de separar – como seríamos obrigados, se ficássemos limitados à noção tradicional de teoria – asserções sobre a realidade de asserções sobre como deveria ser a realidade.

¹³ Para nos referirmos ao autor Tomaz Tadeu da Silva, utilizaremos a designação de Tadeu, conforme catalogação no livro que tomamos como referência.

¹⁴ As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt, *The curriculum*, de 1918, considerado marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. Entretanto, tinha ideias claramente conservadoras. O modelo de currículo que propunha estava evidentemente voltado para a economia.

Na perspectiva da noção de discurso, não há a necessidade dessa separação, pois ambas as asserções sobre e como deveria ser a realidade têm efeitos semelhantes. “Elas têm o mesmo efeito, ou seja, de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser” (TADEU, 2011). O efeito final, de uma forma ou de outra, é que o currículo se torna um processo industrial e administrativo, a exemplo da atualidade.

Para o autor, é fundamental adotarmos uma compreensão da noção de “teoria” que nos mantenha alerta do seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve, analisa e intrinsecamente propõe. Esse ponto de vista compreende as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso. As definições assumem o caráter de captura do “real” e do “verdadeiro”, no sentido de aproximação daquilo que essencialmente é, porém na noção de que o currículo é aquilo que for definido pelos diferentes autores e teorias.

Nessa ótica, as questões centrais que servem de pano de fundo para qualquer teoria do currículo são: qual conhecimento deve ser ensinado, qual conhecimento ou saber é considerado fundamental ou válido para ser parte de um currículo, e posteriormente, por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Coadunamos com o autor quando indica que as perguntas “o quê?” e “o que eles ou elas devem ser?” estão fortemente imbricadas e são indissolúveis. Afinal, um currículo busca orientar as pessoas a “seguir-lo”. No entanto, Tadeu assevera que

O tipo de conhecimento considerado importante [...] é justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizados nas teorias educacionais críticas? (TADEU, 2011, p. 15)

Para cada uma dessas perspectivas de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, bem como uma proposição de currículo, atentando para o que denominamos de concepção de mundo, construído sob as condições objetivas de cada sujeito ou grupo de sujeitos.

Tadeu (2011) nos alerta que está posta uma questão de identidade ou de subjetividade humana, pois ao pensarmos em currículo pensamos apenas em conhecimento, subtraindo dele o que está intimamente ligado, ou seja, aquilo que somos ou nos tornamos.

Na perspectiva pós-estruturalista o currículo é também uma questão de poder. E na medida em que as teorias do currículo atendem a um “determinado” currículo, não estão isentas de poder. Assim, as referidas teorias não se sustentam apenas em bases epistemológicas, mas sociais. Portanto, faz-se fundamental a análise dos diferentes conceitos que elas empregam. “Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não ‘veríamos’. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade” (TADEU, 2011, p. 17).

Para o autor, é exatamente a questão do poder que divide as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. Destaca três grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que enfatizam:

- 1) Teorias tradicionais - ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos;
- 2) Teorias críticas - ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência;
- 3) Teorias pós-críticas - identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. (TADEU, 2011, p. 17)

As teorias tradicionais centram nas questões “o quê” e “como”, considerando as respostas a estas como dadas, exatas e formas precisas de concebê-las e fazê-las. O currículo tradicional passa a significar o conjunto de **experiências vividas** pelo estudante sob a orientação da escola, que visa favorecer a assimilação e a **reconstrução** dos

conhecimentos. Preocupam-se com a forma em detrimento do conteúdo e ainda com questões relacionadas à seleção das experiências de aprendizagem e sua organização a serem vividas pelos estudantes, relacionando-as aos interesses e ao desenvolvimento destes. O foco na experiência por parte dos estudantes é constante e amplia-se em desdobramentos que chegam a conceber o currículo como totalidade das experiências por eles vivenciadas, como o próprio meio em ação. Os que comungam dessa perspectiva almejam conhecer e compreender tais experiências a fim de considerá-las e utilizá-las em atividades escolares que incitem crescimento individual e social. O mote central dos que adotam essa definição curricular volta-se para as regras de formulação de objetivos que delineiam o currículo e os objetivos educacionais mais gerais, tanto quanto para a seleção quanto para a ordenação e hierarquização dos elementos que o compõem.

As teorias críticas e pós-críticas têm o conhecimento como foco central de suas análises, voltadas para compreender as relações entre a produção do conhecimento e a sociedade, os processos de seleção e organização do conhecimento escolar, bem como as relações entre as formas de organização do currículo e do ensino e as configurações dominantes de poder e domínio social retratadas na sociedade. Deslocam o eixo para questões que procuram refletir a quem pertencem os significados reunidos e distribuídos através dos currículos, suas contradições, as resistências, interesses, disputas, alianças e as lutas que ocorreram no desenvolvimento histórico do currículo escolar. Analisam como organizá-lo em direção da emancipação dos indivíduos e da coletividade. Centram-se no “por que”, preocupadas com as relações entre os conceitos de saber, identidade, subjetividade e poder. Surgem definições que outorgam ao currículo a ideia de plano para oferecer um conjunto de possibilidades de aprendizagem para os estudantes. Para tanto, os questionamentos base passam a ser o que um plano curricular deve conter e como formulá-lo.

Para Tadeu (2011), a mudança de foco nos possibilita perceber a educação em uma nova perspectiva. Mas ressalva que o pós-estruturalismo é frequentemente confundido com o pós-modernismo. Embora partilhem certos elementos, como por exemplo a crítica ao sujeito centrado e autônomo do modernismo e do humanismo, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo pertencem a campos epistemológicos diferentes. Na medida em que o termo “modernismo”, que constitui a referência de “pós-modernismo”, remete às

características de toda uma época, ele é muito mais abrangente que “estruturalismo”, que se refere de forma muito particular a um gênero de teorização social. Para o autor, o pós-estruturalismo define-se como uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo. De acordo com o autor, o estruturalismo foi um movimento teórico que, com base no estruturalismo linguístico de Ferdinand de Saussure, dominou a cena intelectual nos anos 1950 e 1960. Esse movimento atingiu campos diversos, tais como a linguística, a teoria literária, a antropologia, a filosofia e a psicanálise. Na sua concepção mais geral, o estruturalismo se define por privilegiar a noção de estrutura. Nessa teoria, a estrutura é uma característica não dos elementos individuais de um fenômeno ou “objeto”, mas das relações entre estes elementos. O estruturalismo parte das investigações linguísticas de Saussure que enfatizam as regras de formação estrutural da linguagem. Reitera o autor que o pós-estruturalismo continua e ao mesmo tempo transcende o estruturalismo. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação. Na verdade, o pós-estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo, como se pode observar a exemplo da preocupação de Foucault com a noção de “discurso” e da de Derrida com a noção de “texto”. Para o pós-estruturalismo o processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza. Por outro lado, o conceito de diferença, central ao estruturalismo, torna-se radicalizado. O pós-estruturalismo também continua e, ao mesmo tempo, radicaliza a crítica ao sujeito do humanismo e à filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. Para o pós-estruturalismo – podemos tomar Foucault como exemplo – não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social.

Para Tadeu (2011), aquilo que hoje se entende por pós-estruturalismo deve sua definição aos trabalhos de Foucault e Derrida. A contribuição fundamental de Foucault pode ser sintetizada na transformação que ele efetuou na noção de poder. Em oposição ao marxismo, extremamente influente na época, para Foucault o saber não é o outro do poder, não é externo ao poder. Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa

como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos às relações de poder. Tanto que, para Tadeu (2011, p. 120),

O louco, o prisioneiro, o homossexual não são expressões de um estado prévio, original; eles recebem sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os definem como tais. O sujeito é resultado dos dispositivos que o constroem como tal.

Para Tadeu (2011) não se pode falar em uma teoria pós-estruturalista tal como o pós-modernismo, pois ambas negam a sistematização. Mas, certamente é considerável o que chama de “atitude” pós-estruturalista nas perspectivas curriculares atuais. Lembra-nos que nos Estados Unidos, Cleo Cherryholmes foi um dos primeiros a desenvolver de forma explícita uma perspectiva pós-estruturalista na área dos estudos sobre currículo, assim como Thomas Popkewitz vem se dedicando à análise do currículo fundamentada na teorização de Michel Foucault.

A caracterização dessa perspectiva na área de estudos de currículo se baseia, em primeira instância, no processo de significação como basicamente indeterminado e instável, em uma atitude pós-estruturalista de enfatizar a indeterminação e a incerteza também em questões de conhecimento. Para a perspectiva pós-estruturalista, os significados construídos e designados no currículo não são preexistentes; eles são cultural e socialmente produzidos. Um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um “objeto” a *priori*, fora do campo das significações, mas porque ele foi socialmente assim construído e definido. Para o autor, uma análise derridiana do processo de significação combina-se com uma análise foucaultiana das conexões entre poder e saber para caracterizar o processo de significação não como apenas instável, mas também como dependente de relações de poder.

Tadeu (2011, p. 123) sustenta que, como campo de significação, “o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder”. O autor reitera que para Foucault uma perspectiva pós-estruturalista sobre currículo suspeita das definições filosóficas de “verdade”. São essas noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam

o currículo contemporâneo. A perspectiva pós-estruturalista não apenas indaga essa noção de verdade de forma mais avultada, como também abandona o foco na “verdade” para deslocar, para o processo pelo qual algo é considerado como verdade, naquele dado momento histórico dos agentes envolvidos. O que está posto não é, pois, a necessidade de saber se algo é verdadeiro, mas de saber por que esse algo se tornou verdadeiro. Obviamente o critério da verdade, com base nessa concepção, não provocaria uma revolução no currículo, mas podemos presumir quais as implicações dessa atitude pós-estruturalista sobre a verdade e o que é verdadeiro no currículo escolar.

No nosso entendimento, coloca-se aqui a questão central deste estudo. As teorias pedagógicas até então relatadas caracterizam-se pelo esvaziamento do conhecimento, o que Duarte (2008) denomina de “esfacelamento do currículo”. Diferentemente do que defendem as teorias pós-estruturalistas, o conhecimento não se centra nas relações entre sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Centra-se e objetiva-se num processo contínuo, histórico, de sucessivas apropriações do objeto pelo pensamento. A questão central da pedagogia (e da Educação Física) está nas relações que se estabelecem entre os sujeitos do processo educativo escolar com o conhecimento objetivado nos produtos materiais e imateriais da prática social humana em sua totalidade.

O currículo escolar é sempre produto de um contexto histórico determinado que, tendencialmente, será plenamente alterado quando as conjunturas socioeconômicas e político-culturais se transformarem, dentro de um processo mais amplo de permanências e mudanças da sociedade como um todo. Perspectivar um currículo que não seja esvaziado de conteúdos, que estes não sejam substituídos por práticas e saberes que cada vez auxiliam menos a pensar, entender e explicar a própria realidade e nela se perceber e atuar como sujeito histórico, é o propósito do currículo na perspectiva histórica. Apresentaremos a seguir as bases teóricas do currículo nessa perspectiva.

2.3 O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Nereide Saviani (2010, p. 30-31), diferentemente de Tadeu, preocupa-se com as análises isoladas do currículo, pela insuficiência e possibilidades de distorções, principalmente quando restritas ao rol de matérias e aos programas de ensino. A contribuição dos historiadores,

como parte da diversidade de fontes¹⁵, contribui para o objetivo de não só estudar o currículo já existente, mas demarcar o processo de sua elaboração e desenvolvimento. Acresce-se a isso a tradução do currículo oficial em escolas específicas e sua realização em sala de aula. A importância dessas fontes está no fato de que, pela descrição e interpretação dos acontecimentos e fenômenos, “apresentam certas regularidades que permitem o estabelecimento de algumas generalizações”.

A autora propõe o levantamento de alguns aspectos partícipes da caracterização dos processos de elaboração e implementação curriculares. Destaca que é possível recorrer a observações baseadas em relatos de estudos de casos e análises comparativas de diferentes dados, em mesmos ou diferentes períodos e locais. Portanto, adotar-se-á um primeiro aspecto: que “a elaboração do currículo obedece a estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público a que se destina” (SAVIANI, 2010, p. 31). E reitera:

Assim, as preocupações voltadas para a formação de elites ou para a expansão da escolarização às camadas subalternas, com propósitos humanísticos, científicos ou técnicos, numa visão patriarcalista ou democrática, determinam os tipos de currículos, sua estruturação e seu conteúdo. (p.31)

Outro aspecto observado pela autora é que a elaboração do currículo consiste numa seleção de elementos da cultura passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar. Trata-se de uma espécie de conversão da cultura em “cultura escolar”, com a organização dos conteúdos culturais segundo prioridades determinadas e sua disposição para fins de ensino. Para ela, na verdade, mais “trata-se de uma *reinvenção da cultura* que da sua transposição didática”. (idem, p. 33). Goodson (1991, p. 33) argumenta que

¹⁵ “Nesses casos, além de documentos e registros diversos (que incluem anais de congressos de entidades do campo educacional e campos afins, relatórios escolares e de órgãos de administração do ensino etc.), têm-se os relatos obtidos em entrevistas, registros de observações diretas de situações, etc.” (SAVIANI, 2010, p. 30).

a construção do currículo pode ser considerada como um processo de invenção da tradição e o seu resultado torna-se uma espécie de herança a ser defendida, cujas definições devem constituir-se e reconstruir-se como o tempo.

Esses múltiplos olhares para a elaboração do currículo se inserem no horizonte de superar a concepção fragmentada de currículo, suas teorias tácitas e/ou seus discursos falseados para alcançar sua expressão máxima, qual seja, os saberes/conhecimentos escolares.

Para compreendermos o processo herdado, apreendido ao longo da história de desenvolvimento do currículo, não podemos abdicar de uma teoria fundada no ser social, assentindo que a justa compreensão do currículo e da perspectiva de formação plena seja investigada em articulação com suas determinações ontológicas fundantes e com o processo histórico e social, possibilitando perspectivar novas conexões em debate com os interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Para Peres (2013), com base na explicitação da produção do conhecimento na perspectiva ontológica lukacsiana¹⁶, as perspectivas que analisam as categorias como o currículo a partir de critérios gnosiológicos, que colaboram para um conhecimento imediato da realidade, contrapõem-se, negando e subtraindo a prova ontológica do ser em-si da realidade social. Reduzindo-a ao imediato, interditam qualquer possibilidade de crítica, de debate teórico, de existência de categorias universais e, por sua vez, de desenvolvimento de um currículo a partir de finalidades emancipatórias. Portanto, o currículo só é possível porque possui uma objetividade, ou seja, “o currículo é, tem uma essência, seja ela explícita ou não” (PERES, 2013, p. 10).

Na Educação Física, a abordagem necessita da compreensão do seu estabelecimento no contexto histórico. Soares (2007) nos auxilia nessa tarefa ao discutir o processo de constituição da Educação Física e se refere a sua gênese no contexto da consolidação da sociedade burguesa. Sob os referenciais da disciplinarização dos corpos dos séculos XVIII e XIX, adentrando o século XX, a Educação Física assume a concepção médico-higienista (até 1930), que se constituiu em discurso pedagógico nas práticas escolares. Em seus eixos basilares, a

¹⁶ Sobre a análise da produção do conhecimento a partir da ontologia lukacsiana, ver: Torriglia (2004, 2013), Ávila (2008), Ortigara (2002), Moraes (2009), Duayer (2003, 2006).

formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação, num anseio como protagonista num projeto de “aspepsia social”.

Em 1921 o Brasil adotou como método oficial para a Educação Física o “Regulamento 7” ou “método francês”¹⁷, que se tornou um marco no propósito de romper com a concepção higienista, porém acabou sendo o mote para a Educação Física Militarista (1930-1945). Esta visava “impor a toda a sociedade padrões de comportamentos estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria do regime de caserna” (GHIRALDELLI, 2004, p. 18), sustentando os interesses da burguesia industrial nascente do país. Para a Educação Física caberia a função de validar a “seleção natural”, classificando os indivíduos entre fracos e fortes, num processo de depuração da raça. Os ideais de força, vitalidade, heroísmo, disciplina e coragem configuram essa concepção de Educação Física.

Para Ghiraldelli (2004), tanto a “Educação Física Higienista” como a “Educação Física Militarista” não apresentam, de forma sistemática e categórica, a questão da Educação Física como uma atividade educativa, ou seja, como componente curricular. A “Educação Física Pedagógica” (1945-1964) é a concepção que vai reivindicar para área a condição de atividade pedagógico-educativa. Porém, não supera a perspectiva da atividade prática como promotora da saúde e do disciplinamento dos jovens. Defende a “educação do movimento” como única forma capaz de promover a chamada “educação integral”. Integra-se a esta concepção o sentimento corporativista de valorização dos professores de Educação Física sob o enfoque de sua utilidade e bem social como condição acima das lutas políticas, dos interesses diversos de grupos ou classes. Isenta dessas categorias de compreensão da prática social, é possível idealizar um sistema global de Educação Física, promovendo a Educação Física do homem brasileiro, respeitando as características culturais, físico-morfológicas e psicológicas. O desenvolvimento histórico dessa concepção ocorreu sob influência das teorias escolanovistas, o que

¹⁷No Brasil a ginástica francesa, ou Regulamento nº 7, foi oficialmente implantado em 12 de abril de 1921, através do decreto n. 14.784. Sua chegada, porém, deu-se no ano de 1907, através da Missão Militar Francesa que veio ao país com a finalidade de ministrar instrução militar à Força Pública do Estado de São Paulo, onde fundou uma “Sala de Armas” que deu origem, mais tarde, à Escola de Educação Física do Estado de São Paulo.

não significa o abandono, na prática, de uma Educação Física comprometida com uma organização didática ainda sob parâmetros militares. Afinal, não podemos esquecer que até os anos 50 o “Regulamento n. 7”, ou “Método Francês”, era oficialmente obrigatório como diretriz da prática da Educação Física na rede escolar brasileira. (GHIRALDELLI, 2004, p. 29)

O autor chama atenção que a partir dos anos 20 e 30 o desporto de alto nível começa a ganhar maior respaldo no seio social e, por consequência, da Educação Física. Bracht (2007) também ressalta esse movimento no interior da escola, destacando que o desporto evidencia com maior expressão as características requeridas da nova organização social capitalista: a concorrência e a competição. Ghiraldelli (2004) observa que em substituição aos referenciais da “neutralidade” e da “apatia aos conflitos sociais” da “Educação Física Pedagógica” (1945-1964), assume espaço a perspectiva de “Educação Física Competitivista”, tendo o desporto de alto nível como paradigma para toda a Educação Física, tanto que

O sustentáculo ideológico desta concepção é a própria ideologia disseminada pela tecnoburocracia militar e civil que chegou ao poder em março de 1964. A ideologia do desenvolvimento com segurança, produzida e divulgada na Escola Superior de Guerra – ESG – deu o tom principal para a idéia de uma tecnização da Educação e da Educação Física no sentido de uma racionalização despolitizadora, capaz de aumentar o rendimento educacional do país e, na área da Educação Física, promover o desporto representativo capaz de trazer medalhas olímpicas para o país. (GHIRALDELLI, 2004, p. 30)

No final da década de 1970 e início dos anos 1980 sinalizou-se a necessidade de uma mudança de rumos na Educação Física no Brasil. Aumentou expressivamente a formação de profissionais da área interessados no debate para além das tendências acima descritas.

Cresceu significativamente a produção literária na área com produções e publicações acadêmicas e inúmeros encontros de debates entre os profissionais no ensejo de conquista de uma Educação Física crítica, que pudesse superar as características denominadas de tecnicistas. O que observamos é que em muitos casos o que foi apontado como possibilidade de superação de tal modelo não ultrapassou o movimento constatado por Vitório (2013) de “apologia do novo”, isto é, na tentativa de superar o tecnicismo representado pela prática do futebol, do basquetebol, do voleibol e do handebol, os professores ansiavam por “novas possibilidades”, o que significava apreender novas modalidades esportivas e/ou outras atividades físicas para serem ensinadas a seus alunos, sem, no entanto, compreender a orientação teórico-metodológica que direcionava suas práticas didáticas.

Para Bracht (1999), a constituição de Educação Física foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina, sob a égide de uma educação pautada sobre dois objetivos: a educação intelectual – espiritual ou mental – e a educação corpórea, ou seja, de uma educação fortemente arraigada a uma cultura de superioridade da esfera intelectual, a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano, e o corpo, sempre objeto.

Tanto as teorias da construção do conhecimento como as teorias da aprendizagem, com raras exceções, são desencarnadas - é o intelecto que aprende. Ou então, depois de uma fase de dependência, a inteligência ou a consciência finalmente se liberta do corpo. [...] o papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado. (BRACHT, 1999, p. 71)

O autor nos propõe uma trajetória pelas diferentes construções históricas da Educação Física com esse entendimento de corpo e de educação corporal. A constituição da Educação Física, ou seja, seu estabelecimento enquanto prática pedagógica escolar, manifesta-se nos séculos XVIII e XIX sob o predomínio da influência militar e da medicina, que apregoava a prática de exercícios sistematizados e que foram ressignificados pelo conhecimento médico. Assim, o surgimento da Educação Física se deu para cumprir a função de colaborar na

construção de corpos saudáveis e dóceis, com uma educação estética do corpo que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou uma perspectiva política, nacionalista e também legitimada pelo conhecimento médico-científico do corpo. Esta aludia ao conhecimento médico-científico que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo. Era conhecida como “Educação Física Médica ou Militar”.

Aos poucos, já no século XX, saímos de um controle do corpo via racionalização, repressão, com enfoque biologicista, para um controle via estimulação, enaltecimento do prazer corporal mediante o esporte, com enfoque psicológico. “Essa prática corporal, ‘a esportiva’, está, desde o princípio, muito fortemente orientada pelos princípios da concorrência e do rendimento” (BRACHT, 2009, p. 74). Para o autor, essa característica é orientada pelos princípios da medicina por meio de técnicas corporais, a exemplo da ginástica, tanto que o

Aumento do rendimento atlético-esportivo, com o registro de recordes, é alcançado com uma intervenção científico-racional sobre o corpo que envolve tanto aspectos imediatamente biológicos, como aumento da resistência, da força etc., quanto comportamentais, como hábitos regrados de vida, respeito às regras e normas das competições etc. Treinamento esportivo e ginástica promovem a aptidão física e suas consequências: a saúde e a capacidade de trabalho/rendimento individual e social, objetivos da política do corpo. (idem)

O autor nos alerta para a polissemia das palavras esporte e ginástica, por esse fenômeno polissêmico apresentar vários sentidos, significados e ligações sociais. Adverte que o “esporte passa a substituir, com vantagens, a ginástica como técnica corporal que corporifica/condensa os princípios que precisam ser incorporados pelos indivíduos” (BRACHT, 1999, p.75).

Como os princípios eram os mesmos da ginástica, o esporte, como conhecimento privilegiado que é incorporado pela Educação Física para a realização de suas atividades, continua a perpetuar o que se origina das ciências naturais, ou seja, da biologia e as suas mais diversas especialidades, auxiliadas pela medicina, como uma de suas ações práticas cotidianas.

Para Bracht (1999) a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, processo que teve várias implicações, possibilitou uma reflexão crítica sobre o paradigma da aptidão física, fortemente incorporado até então. O período foi marcado pelo ingresso de outra perspectiva, que é aquela que se baseia em estudos do desenvolvimento humano, intitulada de “desenvolvimento motor e aprendizagem motora”.

Para o autor, a partir da década de 1970 constituiu-se mais efetivamente um campo acadêmico na e da Educação Física, campo este com bases estruturadas nas universidades e em grande medida em virtude da importância da instituição esportiva, já em estreita ligação com a Educação Física. Essa área do conhecimento, como participante do sistema universitário brasileiro, passa a incorporar as práticas científicas típicas das instituições esportivas. Sob essa influência, passa a assimilar as discussões pedagógicas decorrentes da influência das ciências humanas, principalmente da sociologia e da filosofia da educação de orientação marxista, nas décadas de 1970 e 1980. Para o autor,

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da educação física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. (BRACHT, 1999, p. 78)

A década de 1980 foi incisivamente marcada por esse movimento, caracterizando-se paulatinamente uma corrente que inicialmente foi intitulada de revolucionária, mas que também foi denominada de “crítica e progressista”. Embora a prática pedagógica ainda esteja bastante resistente a mudanças, ou seja, bastante absorvida pelo paradigma da aptidão física e esportiva, “o quadro de propostas pedagógicas em educação física apresenta-se atualmente bastante diversificado”. (BRACHT, 1999, p.78)

Uma dessas abordagens é a desenvolvimentista. Está centrada em oferecer à criança oportunidades de atividades corporais de modo a atendê-la em suas necessidades de movimento. Sua base teórica é essencialmente a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e

seus principais autores são os professores Go Tani e Edison de Jesus Manoel (USP) e Ruy Jornada Krebs (UFMS). Próxima a essa abordagem podemos colocar a chamada psicomotricidade, ou educação psicomotora, de forte influência na Educação Física brasileira. Bracht (1999) aproxima a ambas a proposta do professor João Batista Freire, sob as mesmas bases, embora focada na cultura especificamente infantil.

Outra proposta citada por Bracht (1999) é o chamado “movimento de atualização” ou “renovação do paradigma da aptidão física”, norteadas pelo mote da promoção da saúde. Essa proposta revive a ideia de que a principal tarefa da Educação Física é a educação para a saúde ou, em termos mais amplos, a promoção da saúde.

Para o autor, é fundamental mencionar que as perspectivas teóricas mencionadas até então não se constituem como vinculadas a uma teoria crítica da educação e da Educação Física, no sentido de propor uma análise do papel da educação na sociedade capitalista, enquanto categoria central.

Com enfoque explicitamente crítico, com a análise da educação e da Educação Física na sociedade de classes, derivam das discussões da pedagogia crítica brasileira: a “crítico-superadora” e a “crítico-emancipatória”. De acordo com Bracht (1999), a primeira baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores e foi consolidada pelo livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, de um Coletivo de Autores, publicado em 1992, contemplando um referencial teórico-epistemológico marxista. Preconiza como área do conhecimento da Educação Física a cultura corporal objetivada nas práticas corporais, quais sejam: o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica, sistematizando o conhecimento da Educação Física em ciclos de escolarização. A segunda proposta parte de uma concepção de movimento denominada dialógica, na qual o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo. A proposta aponta como tematização os elementos da cultura do movimento de forma a desenvolver nos estudantes a capacidade de refletir e agir criticamente nessa esfera. Seu principal idealizador, o professor Elenor Kunz, desenvolveu-a sob as orientações da pedagogia de Paulo Freire, bem como pelas análises fenomenológicas do movimento humano com base em Trebels, Merleau-Ponty e Maraun.

Bracht (1999) destaca a proposta da *Concepção de aulas abertas às experiências*, formulada pelos professores Reiner Hildebrandt e Ralf Laling. Essa perspectiva tem como mote as aulas de Educação Física

analisadas em termos de um *continuum*, que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino. Indica a abertura das aulas no sentido de se conseguir a coparticipação dos estudantes nas decisões didáticas que as configuram.

O autor enfatiza que, para as teorias progressistas da educação física, as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade vigente, industrial e moderna, sendo o esporte de rendimento modelo para a mesma. A linguagem corporal é aquela que imita e repete o que está posto como ideal dominante. Bracht (1999, p. 81) pondera que, para a efetivação desta tarefa, é fundamental

entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência.

Diferentemente de Bracht, que trata como objeto da Educação Física “o movimentar-se humano”, coadunamos com a concepção de conhecimento em Educação Física na perspectiva do Coletivo de Autores (1992), que trata a “cultura corporal” como objeto de estudo da Educação Física. Para os autores, os temas da cultura corporal – jogo, esporte, dança, malabarismo, lutas, contorcionismo e outros – são tratados em seus sentidos e significados em suas relações dialéticas, intencionalidades e intersubjetividades de homem e da sociedade, ou seja, na objetividade da prática social. Isso consiste em objetivar os temas e seus conteúdos em um currículo de Educação Física e suas “reais” conexões com os grandes problemas sócio-políticos da sociedade contemporânea.

Para o Coletivo de Autores (1992, p. 62-63), esses problemas se expressam na

Ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo

urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. [...] Isso que dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. [...] Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela.

É nesse aspecto que consideramos importante discutir o currículo escolar a partir da perspectiva histórica de currículo, que visa contribuir para a constatação, reflexão e compreensão da realidade social concreta. Referencialmente, sob as orientações político-pedagógicas estabelecidas pelo Coletivo de Autores (1992), expressas em uma articulação teórico-metodológica de ensino-aprendizagem, denominada de currículo de caráter ampliado.

2.3.1 O currículo de caráter ampliado

Nesta seção apontamos para um currículo escolar na perspectiva de um projeto contra-hegemônico, ou seja, fundamentado numa concepção omnilateral de formação humana, que proporciona elementos e condições aos estudantes de compartilharem as relações e nexos do e com o conhecimento em sua totalidade. Um currículo que contribui na sua formação enquanto indivíduo, portanto, na sua emancipação como horizonte para sua formação humana e, por consequência, da coletividade na condição de gênero humano.

Sendo esta a finalidade do processo educativo, o currículo de caráter ampliado recupera o conceito de homem fragmentado e reificado pela sociedade de classes, mas para reconhecer a perspectiva histórico-filosófica do conceito de omnilateralidade, que abrange as dimensões ontológicas e gnosiológicas do ser humano, fazendo surgir a integridade biofísica e sócio-histórica inerente ao homem.

Para a explicitação do currículo que procura atender a essa formação humana descreveremos a proposição de currículo de caráter ampliado proposto nas obras de Varjal (1990), Coletivo de Autores (1992), Escobar (1997) e Taffarel (2005, 2006, 2012).

Varjal (1990) e o Coletivo de Autores (1992) avançam quanto a uma proposição de currículo por compreenderem como função social do currículo escolar a ordenação da reflexão pedagógica do aluno de forma a elevar a reflexão sobre uma dada lógica de organização social. Postulam que seu desenvolvimento exige

apropriar-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27)

Nessa direção, o objeto do currículo é a reflexão consciente do estudante, calcada pelos conhecimentos científicos já confrontados com o cotidiano e, portanto, sob uma nova lógica. Essa apropriação por parte do estudante é concebida pelo trato no ensino de maneira que permita elevar suas capacidades de nexos sobre um determinado objeto, possibilitando-lhe a reflexão, ou seja, sua condição intelectual. Para tal, o trato no ensino em sua ampliação exponencial é determinado pela organização e qualidade do conhecimento selecionado e manifestado pela escola, tanto quanto pela perspectiva e concepção de formação humana adotada pela escola. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 28) este é um dos pilares do que denominam eixo curricular. Trata-se de um princípio norteador e referencial, basilar do currículo, “que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos”, ontológicos e epistemológicos. Asseveram que

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo **a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória**. Isso vai exigir **uma organização curricular em outros moldes**, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética. (grifos nossos)

Tal organização curricular visa contribuir na construção da visão de totalidade do estudante à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, dos elementos contributivos das diferentes ciências do currículo para a compreensão e explicação da realidade. Há, no entanto, que se destacar que a relação fundamental e intrínseca das áreas do conhecimento enquanto partes e o currículo enquanto todo é central no

conceito de currículo ampliado aqui apontado. Sua materialização dar-se-á por meio do que se intitula de dinâmica escolar. Conforme Varjal (1990, p. 32),

O currículo se materializa também na escola, a partir de um movimento próprio, uma dinâmica, o que conceitua de dinâmica curricular. A Dinâmica Curricular é o movimento escolar que realiza o projeto de escolarização do homem que vai, na escola básica, da pré-escola ao ensino médio.

Ademais, a autora ressalta os elementos articulados no movimento da Dinâmica Curricular:

Neste movimento três elementos se relacionam, afirmando/negando, simultaneamente, determinadas concepções de Homem/Cidadania, Educação/Escola, Sociedade/ Qualidade de Vida [...] Refiro-me ao **trato dado ao conhecimento**, ou seja, sua direção epistemológica em estreita relação com a **organização escolar** – a organização do tempo e do espaço pedagógicos necessários para apreender a **normatização escolar** – sistema de normas e avaliação, registros, regimento, gestão, estrutura de poder hierárquico, etc. (VARJAL, 1990, p. 32, grifos no original)

Tais polos que compõem a dinâmica escolar em conformidade com a concepção de Projeto Político Pedagógico da escola, quando articulados ou desarticulados, atrelam-se orgânica ou contrariamente a esse projeto que, por fim, representa determinados interesses de classe ou projetos de sociedade.

Escobar (1997, p. 16) reafirma ainda o compromisso político de um currículo com essa concepção:

É aquele concebido de forma a possibilitar uma reflexão pedagógica abrangente e comprometida com os interesses da classe trabalhadora – nesta

incluídos aqueles que, pelas contradições do sistema capitalista, são trabalhadores desempregados ou subempregados.

Reportando ao trato com o conhecimento inserido no conceito da dinâmica curricular, em uma concepção de currículo ampliado podemos detectar que o currículo escolar estrutura o pensamento do homem sobre o conhecimento científico e – paralelamente e simultaneamente – dota-o para o desenvolvimento de outras particularidades que lhe permitem produzir e sistematizar o conhecimento. A capacidade de reflexão é mediada pela apropriação do conhecimento científico na escola, permitindo ao estudante perceber-se enquanto sujeito social e determinado historicamente. Essa reflexão torna-se pedagógica quando se organiza na direção de interesses imediatos e históricos de determinada classe social e assume características específicas (VARJAL, 1990, p. 32).

Souza (1987, p. 27), ao se referir à necessidade de imprimir determinada direção à luta política no contexto da pedagogia, propõe “um conceito de Pedagogia enquanto reflexão e teoria da educação, capaz de dar conta da complexidade, globalidade, conflitividade e especificidade desta prática social que é a educação”. Para que isso transcorra, a reflexão deve ocorrer objetivando uma pedagogia que satisfaça as seguintes exigências:

[...] dar conta da situação de crise orgânica em sua globalidade, para destacar, no seu interior, a disputa pelo controle do processo educativo e seu conteúdo. Tentar explicá-la, descrevê-la. [...] Ela tem, então, que ser *Diagnóstica*. [...] permitir um juízo sobre a situação de conflito, especificamente sobre a luta pela educação no seio desse conflito, seu caráter, seus valores, suas tendências mais profundas: ela tem que ser *Judicativa*. [...] propor ações e valores que possam contribuir para o desfecho da crise orgânica e para a construção de outra ordem social, reformada ou transformada. [...] Propor um tipo de intervenção e a forma de fazê-la. Elaborar finalidades, objetivos, conteúdos e indicar formas de realizá-los. Ela tem, portanto, que ser *Teleológica*. (SOUZA, 1987, p. 178)

Quanto ao tempo escolar necessário para que a reflexão pedagógica ocorra, no sentido de realizar a construção de novas relações de poder, Varjal (1990) e o Coletivo de Autores (1992) apontam para formas de superação do atual sistema de seriação/ano-série e de normatização de critérios de seleção de alunos¹⁸, apresentando uma dinâmica de escolarização básica em quatro ciclos, em que as referências do conhecimento – os conteúdos de ensino – vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 34), o objetivo é a superação do etapismo, típico do sistema seriado, em que essa apropriação espiralada ocorre “desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”.

Os autores indicam como referência que no primeiro ciclo de escolarização, da pré-escola aos três primeiros anos do Ensino fundamental, os alunos estão na fase de identificação dos dados da realidade. No segundo ciclo, do quarto ao sexto ano do Ensino Fundamental, os alunos avançam para a iniciação à sistematização do conhecimento. No terceiro ciclo, do sétimo ao nono ano do Ensino Fundamental, ocorre a ampliação da sistematização do conhecimento. No quarto ciclo, referente aos três anos do Ensino Médio, ocorre o aprofundamento da sistematização do conhecimento.

A sistematização do planejamento de ensino em ciclos de aprendizagem eleva a capacidade dos estudantes de reflexão sobre os objetos e fenômenos, desde suas características mais elementares até mesmo as regularidades e propriedades que se mantêm nos mesmos, possibilitando um salto qualitativo. Esse processo produz imensas possibilidades de abstrações, cujo desejo é integrá-las ou sistematizá-las como conceitos. Dessa forma, outras e infinitas compreensões sobre os objetos vão se formando, o que seria inacessível a partir de conceitos formados pelo senso comum. Numa condição espiralada de organização do ensino e da aprendizagem, o estudante poderá, ao longo desses ciclos, quando estimulado a atividade de pesquisa, desenvolver condições de produção de conhecimento teórico-científico. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 36), a escola deve dar ênfase na formação do estudante de forma que lhes possibilite intervir ativamente no processo social.

¹⁸ As duas obras têm como referência os estudos de Davydov, Leontiev e Vygotsky para o estabelecimento dos ciclos que abordaremos no próximo capítulo.

Esse é um dos motivos pelos quais se afirma que não cabe à escola básica formar o historiador, o geógrafo, o matemático, o linguísta, enfim, o cientista. Cabe-lhe formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe.

Considerando a dimensão e o caráter do currículo ampliado sob os pilares da organização escolar, da normatização escolar e do trato com o conhecimento, atrela-se a estes o compromisso político na formação dos estudantes da educação básica. Por isso consideramos necessária uma breve análise dos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), tendo em vista que este é um dos principais documentos que definem e orientam a estrutura curricular escolar no Brasil.

As Diretrizes Curriculares articuladas para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica baseiam-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, no âmbito escolar, como eixos de importância central para a Política Nacional Brasileira.

Deliberam, portanto, sobre as referências conceituais das ações pedagógicas os princípios de liberdade, pluralismo, respeito, valorização, gestão democrática, vinculação e igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola. Princípios que compõem as bases de sustentação ao projeto nacional de educação presentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outros dispositivos legais. Reiteram que a mesma deve evidenciar o papel da Educação Básica de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais e a função da escola, tendo como referência os objetivos constitucionais que indicam fundamentar-se, como expresso no artigo terceiro, “na cidadania e dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade” (BRASIL, 2010, f. 1). Reconhecem a escola de Educação Básica como espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, configurando-se as identidades culturais. Em seu artigo décimo primeiro, as Diretrizes afirmam que essa concepção de escola rompe com os ritos escolares, desde a

construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar em sua multidimensionalidade, privilegia trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas. (BRASIL, 2010, f. 4)

Para tal, o currículo deve estruturar-se como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a sociabilização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos. Cabe ao currículo a função de difundir os valores fundamentais do interesse, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada situação, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais. Isso certifica à organização da proposta curricular a função de assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. A esta cabe, proporcionalmente, entre outras tarefas, a constituição de redes de aprendizagem, entendidas como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiadas pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos.

Entretanto, as Diretrizes desarticulam a concepção de currículo ampliado quando trata dos seus objetivos e de suas referências conceituais, como, diversidade, liberdade, pluralidade, respeito, igualdade de condições, valorização e vinculação, como diretrizes para a Educação Básica Nacional. É mister destacar que, em uma concepção de currículo ampliado, as “identidades culturais” dos educandos e professores são necessariamente formadas a partir de reflexões, sistematizações e proposições articuladas ao conhecimento científico, enquanto teoria do conhecimento e que, portanto, servirão para que, em diferentes situações de vida, o aluno possa intervir e tomar decisões em direção a uma coletividade social.

O mesmo documento evidencia a necessidade imperiosa de se considerar as dimensões do *educar e do cuidar* como partes de um todo na atribuição de resgatar a função social da educação básica, “tendo como núcleo do processo de ensino-aprendizagem o educando, pessoa em formação na sua essência humana”¹⁹.

Mesmo considerando o conhecimento científico como centralidade da atividade de ensino, não negligenciamos a necessidade de abordagem dos temas da cidadania, da diversidade, da pluralidade. Ao contrário, tais temas são centrais quando pensamos na possibilidade de formação humana omnilateral, porém eles ganham outra configuração quando abordados com os conhecimentos científicos que explicitam as relações de produção subsumidas às relações sociais cindidas em classes antagônicas.

Por isso consideramos como função e centralidade da escola o conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem deverá proporcionar a veiculação do conhecimento científico-teórico com as dimensões sociais, éticas, políticas, estéticas, *do cuidar* e da consciência de classe, desenvolvendo no aluno as funções psicológicas superiores, a sua formação como partícipe do gênero humano. O trato com o conhecimento mediado no ensino por uma concepção de currículo ampliado (VARJAL, 1990) articulará a elevação do pensamento empírico ao teórico, a formação da consciência nos estudantes, e, a esta base, os valores de classe, imprescindíveis na compleição de uma consciência crítica na busca por uma educação emancipadora.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), a organização do percurso escolar – a dinâmica curricular – deverá assegurar, dentre outras determinações:

- I- Concepção e organização do espaço curricular e físico;
- II- Ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares;
- III- Escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico [...];

¹⁹ Sobre o debate da relação entre educar e cuidar, ver: Arce e Martins (2007, 2012) e Kramer (1999).

IV- Compreensão da matriz curricular, entendida como propulsora do movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto das atividades educativas;

V- Organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embasa a gestão do currículo escolar e representa subsídio para a gestão da escola [...].

VI- Entendimento que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar [...];

VII- Estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação [...];

VIII- Constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto do aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos.

Agregam-se a tais premissas a transversalidade e a interdisciplinaridade, na função de organizar e determinar o conhecimento. Para o Documento

A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e a interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos do conhecimento. (BRASIL, 2010, f. 5-6)

Detectamos a constante preocupação quanto aos eixos da organização escolar e normatização escolar nos artigos supracitados, e a ausência, mais que sentida²⁰, do trato com o conhecimento e da concepção de homem que a escola deseja formar. Consideramos fundamental o eixo trato com o conhecimento em sua determinação ontológica e epistemológica, articulado à organização escolar e à normatização escolar. Organicamente compõem a dinâmica curricular responsável pelo projeto de escolarização no âmbito escolar, o que nos permite considerar a dimensão e o caráter do currículo escolar numa concepção de currículo ampliado nas articulações entre a organização escolar, a normatização escolar e o trato com o conhecimento. Essa concepção de currículo é elemento constitutivo da categoria organização do trabalho pedagógico em direção da eminência do pensamento teórico em suas formas mais elevadas e articuladoras dos nexos causais e da dialética dos fenômenos, rumo ao pleno desenvolvimento dos indivíduos.

Para tal é preciso objetivar a essencialidade da dinâmica curricular, a concepção de homem que desejamos formar: se para o pleno desenvolvimento de suas capacidades produtivas, de fruição e de prazeres e, portanto, a sua emancipação, ou se para a manutenção da atual forma de sociabilidade – em que ao inserir uma organização de sociedade em classes, negou ao trabalhador o direito histórico de acesso e gozo dos bens materiais e espirituais produtos da atividade produtiva do próprio trabalhador e, frequentemente, de acesso aos meios de produção em consequência da divisão social do trabalho.

Em face do compromisso político atrelado a uma concepção de currículo ampliado, encontra-se o debate do currículo de formação ampliada para o Ensino Superior, portanto, para a formação de professores de Educação Física, o qual serviu de subsídio para o nosso objeto de estudo, o currículo de caráter ampliado e a teoria da atividade de ensino e de estudo de Leontiev (2004) e Davidov para a Educação Básica. Passamos, então a expor os debates em relação às Diretrizes para a Graduação em Educação Física.

²⁰ Expressão cunhada por Ortigara (2002) como denúncia da ausência, nos estudos em Educação Física, de uma abordagem que leve em consideração a determinação ontológica do ser social e afirme sua necessidade para que se vislumbre uma explicitação realista e crítica do processo de produção e reprodução de homens e mulheres como específicos da atividade humana.

Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006, p. 94) observam que as reformas curriculares orientadas pelas políticas públicas têm gerado polêmica e que se constituíram parte da base desarticuladora de um currículo de caráter ampliado. Dentre elas destacam-se as reformulações curriculares dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior em Educação Física²¹ que tratam da dicotomização da formação em Educação Física em licenciatura e bacharelado.

Na área da Educação Física estabeleceu-se, nas últimas décadas, um debate sobre a formação inicial da área entre licenciatura e bacharelado, refletindo substancialmente no âmbito da escola básica. Por um lado, está o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF – e sua legislação que regulamenta a profissão. Esse sistema e sua regulamentação são mediadores entre as necessidades mais gerais da lógica do capital e o trabalho do professor. Por outro lado, há grupos de pesquisa e o movimento estudantil defendendo a necessidade de pensar a formação para além dessa dicotomia²². Tais posicionamentos têm como mote central as interpretações das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2004).

Segundo Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006, p. 95), as interpretações das Diretrizes ocorrem a partir de três concepções distintas:

1. Visão sistêmica de sociedade, caracterizando a subdivisão entre os chamados setores: educacional, comunitário, o desporto competitivo de alto rendimento, sustentados pelo CONFEF;
2. Outra que entende o currículo e demais componentes curriculares como relações de poder, gênero, temas transversais e os campos de trabalho, como: educacional, lazer, saúde, desporto comunitário e competitivo de alto nível/rendimento, entre outros. Caracteriza-se por

²¹ Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 07 de 31 de março de 2004.

²² A Universidade Federal de Santa Maria/RS, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS, bem como a Universidade Federal da Bahia têm contribuído de forma expressiva no debate e na produção de bases para a implementação de um curso unificado para formação dos profissionais de Educação Física. Neste intento, o LEPEL/FACED/BAHIA tem se dedicado às produções científicas para o fortalecimento do debate, inclusive com proposições na superação da dicotomia licenciatura/bacharelado em Educação Física.

uma visão fenomênica de sociedade. Caracteriza-se ainda por não fazer referência científica ao projeto histórico ao qual veicula suas práticas e suas produções teóricas.

3. Outra posição parte da realidade concreta e de sua crítica e considera como eixo o trabalho pedagógico, ou seja, a práxis social, na formação, na produção do conhecimento e nas políticas públicas.

Vincula-se à perspectiva da reflexão sobre currículo de caráter ampliado a terceira das posições sobreditas para a formação de professores, por compreender que esta defende o desenvolvimento das ciências a partir da sua ligação com as leis gerais que regem a forma de sociabilidade atual baseada na produção e distribuição de mercadorias, considerando as relações com o estado burguês e o fortalecimento na luta de classes para a superação dessas relações de produção, ou seja, capitalistas.

O currículo escolar, em concordância com os princípios orientadores apontados, é concebido como fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização dos saberes/conhecimentos científicos, orientados para o ensino escolar na perspectiva da formação plena do ser humano. Essa posição compreende que a concepção de competência em uma dimensão ampla de formação humana não incorre no reducionismo simplista de percebê-la em seu sentido meramente instrumental; mas tanto quanto indicar os campos do conhecimento na composição do currículo, assegurar um processo de apreensão do conhecimento que considere a articulação, ou seja, os nexos do conhecimento, de fundamentação teórica em suas dimensões política, humana e sócio-cultural.

A perspectiva do currículo de caráter ampliado sob as bases da formação humana omnilateral se articula ao ensino desenvolvimental, à luz da teoria histórico-cultural da atividade humana, fundamentado e proposto por Leontiev (1978) e Davydov (1998). Para os autores a formação da atividade humana depende da educação e do ensino. O ensino desenvolvimental é a elaboração sistemática da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem. Tem como matriz do conhecimento os pressupostos do materialismo histórico dialético em que manifesta uma relação entre o sujeito humano e social e a realidade circundante; desta forma o indivíduo apropria-se e reproduz os

conhecimentos socialmente construídos. Assim, a atividade do sujeito reflete de algum modo a transformação da realidade externa expressa dessa relação, reproduzindo em si a forma histórico-social dessa atividade.

Davydov (1988) propõe que os elementos fundamentais da atividade humana estruturam a atividade de ensino e de aprendizagem: necessidade, motivo, ação e operação. O autor compreende esse ensino como aquele em que, nas progressões contínuas das atividades teórico-práticas, as abstrações se processam em um grau de complexidade cada vez maior acerca do objeto da atividade, atingindo diferentes fases de materialização sobre o mesmo. Defende que o ensino desenvolvimental facilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do estudante, contribuindo para levá-lo a pensar teoricamente e, por conseguinte, desenvolvendo sua personalidade. Neste caso, a função do ensino é incitar os estudantes a pensarem teoricamente e se orientarem autonomamente na informação científica e em qualquer outro tipo de informação.

Para o ensino desenvolvimental a apropriação do conhecimento, como reflexo da realidade, é pressuposto fundamental para a atividade prática. Os movimentos das coisas são refletidos na nossa consciência mediatizados pelas relações sociais. A formação da consciência surge a partir da atividade do homem gerada pelo processo dialético, ou seja, das contradições e informações internas. Dessa forma a atividade metodologicamente sistematizada e mediada proporciona ao estudante criar signos que servem para representar outras coisas, mantendo-se em estreita aproximação entre a palavra e o objeto. Assim, o estudante é levado a pensar por conceitos que, segundo Vygotsky (1994), representam o núcleo central do desenvolvimento humano. O estudante elevado conscientemente deve fazer aproximações formando um conceito mais geral ligando a ele diversos outros conceitos.

Portanto, a atividade de ensino na perspectiva desenvolvimental proporciona condições para que o estudante internalize mentalmente e utilize em seu fazer os conceitos úteis para solucionar problemas de toda natureza, em situações diversas e imprevisíveis do cotidiano, por meio do desenvolvimento da habilidade de organizar mentalmente os conceitos, informações e saberes necessários para distinguir as situações apresentadas e tomar as decisões mais adequadas nas situações concretas.

O caráter geral dos conceitos deverá oferecer aos estudantes a condição de inteligibilidade, quer seja em agirem a partir da base

conceitual já apreendida e efetivada na consciência, com autonomia em qualquer situação no âmbito das relações sociais estabelecidas, quer seja sendo capazes de proposições e soluções para problemas outros que se apresentarem. O papel atuante dos sujeitos na aprendizagem em interação com seus pares e a necessidade dos mesmos de desenvolverem habilidades de pensamento e competências cognitivas formam as premissas orientadoras das práticas escolares e educacionais na perspectiva do ensino desenvolvimental.

Para Davydov (s.d, p. 6) existe outro aspecto importante que conduz e motiva a atividade: o desejo. Inclusive porque o desejo está diretamente ligado às emoções, e estas por sua vez dirigem as tarefas. “Há motivos para se realizar estas ações, mas as tarefas de pensamento param (originam-se) de necessidades e emoções humanas”.

O autor reitera que alguns elementos devem fundamentar a organização da atividade de aprendizagem, sobretudo na escola. Destaca a necessidade de realização de certas ações que contribuam para o desenvolvimento humano. Para Davydov (1988, p. 181), são elas:

Transformação dos dados da tarefa com o fim de descobrir a relação universal do objeto estudado;
Modelação da relação diferenciada em forma de objetos, gráfica ou por meio de palavras;
Transformação do modelo da relação para estudar as propriedades em “forma pura”;
Construção do sistema de tarefas particulares a resolver por um procedimento geral;
Controle sobre o cumprimento das ações anteriores;
Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada.

Partindo, pois, dos pressupostos elaborados por Davydov, na reflexão constante, análise mediada pelo conhecimento e internalização de outros conhecimentos, é que vislumbramos a teoria da atividade de ensino como base articuladora para a objetivação do currículo de caráter ampliado para a educação física escolar. No próximo capítulo discorreremos sobre as proposições para o ensino com base nas obras de Davydov (1998) e Leontiev (1978), procurando explicitar os elementos

constituidores da atividade de ensino e de estudo como orientadores didático-pedagógicos para o currículo de caráter ampliado.

3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA O CURRÍCULO DE CARÁTER AMPLIADO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

“La actividad de estudio es, ante todo, aquella actividad, cuyo producto son las transformaciones en el alumno. Se trata de una actividad de autotransformación; en esto consiste su principal particularidad”

(V. Davidov; A. Márkova)

O presente capítulo objetiva analisar o currículo de caráter ampliado na educação física escolar como possibilidade para a omnilateralidade humana sob o prisma do referencial da teoria da atividade, também conhecida como psicologia histórico-cultural ou sócio-histórica. Nessa perspectiva tem-se como pressuposto que a correta organização da aprendizagem conduz ao desenvolvimento psicológico do estudante. Acrescenta-se, ainda, que um ensino que promove o desenvolvimento depende *do que* e *do como* se adquire. Devido à relevância da educação escolar para o desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas superiores dos estudantes, entende-se que tais princípios demandam investigações mais aprofundadas. Consequentemente, implica a análise, dentre outros, de conceitos como: educação e a educação física escolar, a atividade de ensino escolar e a atividade de estudo.

Nesse contexto, que toma o objeto de estudo da presente pesquisa, faz emergir o pressuposto de que a reflexão sobre o currículo para a educação física escolar, na perspectiva de formação ampliada, requer a análise do conhecimento e sua relação com a atividade humana. E, por se tratar de educação escolarizada, a referência é a atividade de estudo em unidade dialética com a produção do conhecimento.

Nesse sentido, admitimos que as pesquisas da escola de Vygotsky trazem as contribuições necessárias para o entendimento de que a aprendizagem e a atividade de estudo se constituem em processos metodologicamente organizados. Além disso, possibilitam a apreensão de uma base teórica que explica a apropriação, pelo homem, da totalidade das relações que geram as suas capacidades produtivas.

Concebemos que essa base teórica permite o diálogo com as produções culturais humanas em suas dimensões científicas, filosóficas, históricas, artísticas, espirituais e morais, bem como aquelas que estão na base da consciência e do pensamento teórico, isto é, a reflexão, a análise e a síntese que, no pensamento, requer um processo de ascensão das abstrações ao concreto. Nas palavras de Davidov (1988, p. 158): “[...] o conteúdo da atividade de ensino são os conhecimentos teóricos (...) (com esse termo, designamos a unidade de abstração e a generalização substanciais e dos conhecimentos teóricos). Esta tese (...) põe a descoberto o conteúdo e o sentido da atividade de estudo”.

Davidov (1988) acrescenta ainda que o ingresso na escola e a atividade de estudo permitem aos estudantes dominarem capacidades que se encontram relacionadas com o pensamento teórico de uma determinada época histórica. Por consequência, formam as bases da relação teórica com a realidade, que lhes possibilita sair dos limites da vida cotidiana. Isso significa que toda a atividade humana é refletida na consciência, forma conceitos, gera aprendizagem e desenvolvimento. Para Galperin²³ (2001, p. 85),

Aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades nos conhecimentos, habilidades, hábitos que já possuem. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades reside no fato de que, durante o

²³ Galperin (1902-1988), psicólogo soviético, era doutor em ciências pedagógicas e professor. Como psicólogo, Galperin se formou no grupo que, no início de 1930, era dirigido por A. N. Leontiev na Academia Psiconeurológica de Kharkov, no curso das investigações dirigidas a elaborar e realizar na psicologia um enfoque desde o ponto de vista da atividade. Desde o início dos anos 50 se vai elaborando a teoria da "formação por etapas das ações mentais", formulam-se os princípios do experimento formativo e, nos marcos do novo enfoque, realizam-se numerosas investigações das ações perceptivas, do pensamento, da atenção, dos hábitos motores, etc., as quais permitiram assinalar as principais etapas na formação de novos processos psíquicos no homem com propriedades dadas de antemão; identificar os principais tipos de organização do processo de formação; descobrir novas vias para resolver muitos problemas tradicionais do ensino, em particular os problemas do ensino e do desenvolvimento mental.

processo da atividade, as ações com os objetos e fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos.

O processo de apropriação de conhecimentos, conceitos, novas abstrações, novas habilidades, em situação escolar, requer orientações metodologicamente organizadas para que transformem ações externas em mentais, internalizando-as. Esse processo foi estudado por Galperin, que apontou como produto de suas pesquisas o mecanismo de interiorização das atividades externas em internas.

Adotamos como pressuposto que essa base teórica explica o desenvolvimento do homem pela apropriação de sentidos e significados produzidos historicamente, que subsidiam a sua própria existência e, portanto, o processo de consciência da realidade. Na fase do desenvolvimento humano, caracterizada pela presença no ambiente escolarizado, o reflexo da realidade dar-se-á também pelo currículo como instrumento da atividade de ensino e, por extensão, da atividade de estudo. Nelas, estabelecer-se-ão os princípios e as bases de orientação do processo de transformação de uma atividade instrumental para uma atividade intelectual, ao que Leontiev chama de pensamento autêntico²⁴.

Como instrumento de organização da atividade de ensino, o currículo estabelece o conteúdo, o método, os princípios e as ações (DAVIDOV, 1988), mediadores do processo de apropriação de uma realidade, a partir das percepções imediatas ou não, que se apresentam em suas propriedades, ligações, relações objetivas. Na efetividade do currículo é que se expressam as mediações com suas relações, contradições e conseqüências.

Sendo assim, a organização do ensino leva em consideração uma concepção materialista histórica e dialética da formação da consciência e do pensamento humano. Essa base teórica admite que o ensino escolar também absorva o intento de formação da consciência humana, que estabelece os julgamentos e decisões imprescindíveis ao atendimento das necessidades objetivas dadas. Destaca Leontiev (1978, p. 90):

[...] O homem, por exemplo, não percebe os raios ultravioletas, mas nem por isso desconhece a sua

²⁴ Chamamos de pensamento autêntico, em sentido próprio, o processo consciente da realidade.

existência e as suas propriedades. Que torna possível este conhecimento? Ele é possível por meio de mediações. É esta via que é a via do pensamento. O seu princípio geral é que submetemos as coisas à prova de outras coisas e, tomando consciência das relações e interações que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos as propriedades que nos não são diretamente acessíveis.

A consciência das relações objetivas dadas é a condição necessária do aparecimento do pensamento e, entre eles, o científico, mesmo em seus limites. É nesses limites que o pensamento humano se forma e reforma e tem sua gênese e desenvolvimento no envolvimento constante do homem com a natureza, numa relação mediada por instrumentos de trabalho. Engels (1979, p.139) legitima: “É precisamente a transformação da natureza pelos homens, e não unicamente a natureza como tal, o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano; e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a natureza que a sua inteligência foi crescendo”. A teoria histórico-cultural concebe que existem diferenças radicais entre pensamento do homem e dos animais. Estes realizam adaptações às condições dadas, porém com a impossibilidade de transformá-las, ao menos, pelo acaso, se restringe a necessidades biológicas. Por sua vez, as ações dos homens são orientadas para um objetivo que, dependendo das suas necessidades e motivo, se transforma em outra atividade, não mais a inicial, possível de se transformar em uma atividade interna, mental. O pensamento humano surge e se desenvolve juntamente com a consciência social.

Leontiev (1978) entende o pensamento como reflexo da realidade objetiva. Mas, como se forma, no homem, esse reflexo consciente da realidade objetiva? Para atingir este nível é necessário o salto do reflexo sensível ao reflexo consciente da realidade.

[...] o reflexo consciente da realidade não se limita ao sentimento sensível que dele se tem. Já a simples percepção de um objeto não o reflete apenas como possuindo uma forma, uma cor, etc., mas também como tendo um significado objetivo

e estável determinado, como, por ex.; alimento, instrumento, etc. Por consequência, deve existir uma forma particular de reflexo consciente da realidade, qualitativamente diferente da forma sensível imediata do reflexo psíquico próprio dos animais. (LEONTIEV, 1978, p. 91)

Essa forma é a linguagem que, segundo Marx (apud LEONTIEV, 1978) é a “consciência prática” dos homens. Desse modo, consciência e linguagem resultam das relações homem e a natureza (trabalho) e das relações com outros homens. Então, só é possível compreender a linguagem na relação com a necessidade, provinda do trabalho, que requer a comunicação entre os homens. A junção entre a linguagem e a atividade de trabalho dos homens é condição essencial e sob a influência da qual se desenvolvem o reflexo consciente e objetivado da realidade. É no conjunto das possibilidades de entender as relações e significações dos objetos, no processo de trabalho, que a palavra distingue o objeto, generaliza-o, especifica-o para uma consciência individual. Consequentemente, forma novos reflexos deste mesmo objeto. É nesse âmbito que emergem as possibilidades explicativas para um determinado fenômeno. Por exemplo, tomamos como referência para o presente estudo a cultura corporal, entendida como uma expressão humana – objeto social – que possibilita ao estudante precisamente a relação objetiva e social.

A linguagem, assim entendida, desde sua origem, não desempenha apenas a função de intermediar a comunicação entre os homens, mas ela também é uma forma da consciência e do pensamento humano, ainda sem separar da produção material. A separação da linguagem e da palavra da atividade prática, as significações verbais são retiradas do objetivo e só existirão na consciência, como pensamento.

Ao admitirmos a cultura corporal como objeto da Educação Física, entendemos que se constituem em conteúdos do currículo, entre outros: a dança, os esportes, as lutas, a ginástica, as expressões circenses. No processo de ensino, considerar-se-ão suas dimensões conceituais, desde sua gênese até sua aplicabilidade para o homem, como por exemplo, as condições objetivas dessas atividades humanas. Isso implica estratégias metodológicas para que os estudantes se apropriem da base teórica da cultura corporal e extrapolem para as suas particularidades.

As funções tipicamente humanas, eminentemente sociais, se formam por meio da atividade do trabalho, nas relações do homem com a natureza mediatizada e nas relações entre si. A consciência só aparece nas condições da referida atividade, base para o conhecimento humano. Como destaca Leontiev (1978, p. 94):

Devemos sublimar particularmente, que a consciência individual do homem só podia existir nas condições em que existe a consciência social. A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos lingüísticos, elaborados socialmente.

Tal processo se realiza precisamente sob a forma de aquisição das significações. Para Leontiev (1978) a significação é a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. Ela reflete a realidade independente da relação individual ou pessoal do homem com a mesma. Na atualidade, todo indivíduo encontra uma rede de significações prontas, elaboradas historicamente, e apropria-se dela. O fato fundante é a apropriação ou não, isto é, tornar-se para si, que implicará a formação da personalidade. Isso, em conformidade com Leontiev (1978), depende do sentido subjetivo, que pode ser elevado pelo currículo escolar. Esse sentido consciente é construído pela relação efetiva que se reflete no cérebro humano, entre aquilo que o leva a agir e aquilo que orienta sua ação como resultado imediato. Leontiev (1978) chama de motivo aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula. Na educação física escolar, imaginamos um estudante praticando um determinado esporte. O sentido particular depende do motivo que estimula a atividade na qual se insere a ação. Se o motivo do estudante consiste em preparar-se para uma olimpíada escolar, tem um sentido. Porém, se o motivo é a sua formação para a atividade do trabalho (práxis social), entendendo o esporte como cultura corporal da humanidade, o sentido será outro. Da mesma forma, o sentido dado a uma determinada prática esportiva difere em conformidade com as condições objetivas. Por exemplo, se é condição para a conclusão dos estudos de uma pessoa ou se é a sua atividade principal. Isso significa que o conhecimento de uma determinada atividade esportiva produz

novos sentidos, mediante uma necessidade de consciência. Para Leontiev (1978, p. 105),

Pode mesmo acontecer serem menos precisos, que certos elementos tenham sido esquecidos. Mas eis que por uma razão qualquer este acontecimento lhe vem de súbito ao espírito; ele acontece à consciência numa iluminação totalmente nova, de certo modo num conteúdo mais completo. Torna-se outro [...] tomou um novo sentido para ele mais profundo.

É importante compreender que a distinção ente sentido pessoal e significação não define a totalidade do conteúdo refletido, mas somente aquilo para que a atividade do estudante está orientada. Porém, o sentido pessoal traduz com exatidão a relação do estudante com os fenômenos objetivos conscientizados. Vale destacar que o conteúdo sensível²⁵, como base e condições de toda a consciência e suas modificações, se produz no transcorrer do desenvolvimento das formas humanas da atividade. Isso nos remete ao compromisso de um currículo na perspectiva ampliada para a atividade de estudo. Nesta, o essencial é o método geral, que engendra a atividade humana, as condições sociais e as relações humanas decorrentes dela. A partir da estrutura geral se põem a discussão e a análise das particularidades.

Importa, então, a análise do momento sobre a passagem da consciência primitiva humana para a consciência de classes. Nesse momento, conforme Leontiev (1978, p. 122), foi que se produziu o alargamento das esferas dos fenômenos conscientes, consequência da defasagem entre a riqueza da consciência e a relativa pobreza da linguagem. Entretanto, somente no surgimento e desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada dos meios de produção, é que a estrutura inicial da consciência cedeu lugar a

²⁵ Para Leontiev (1978), conteúdo sensível são as sensações, imagens de percepção, representações que compõem a consciência. De certo modo, é o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo.

uma nova, atendendo às novas condições socioeconômicas da vida humana. Tornou-se uma relação de exterioridade²⁶.

A formação da subjetividade se dá, entretanto, na formação dos processos psíquicos internos. Como apontamos, o desenvolvimento da linguagem e da palavra está na base dessa transformação, tendo um fim importante: a comunicação de um certo conteúdo estritamente definido. Por sua função de planificação, a organização e a direção de uma atividade, por ser coletiva, se dá nela própria; isto é, seu conteúdo não constitui diretamente a realização prática. Essa fase de planificação e organização institui o seu aspecto teórico, que se distingue do processo prático do trabalho. Ainda assim, é confundido com a comunicação verbal.

Graças ao desenvolvimento da divisão do trabalho e de certa individualização da atividade intelectual, as ações verbais não asseguram unicamente a comunicação, mas orientam-se agora igualmente para fins teóricos, o que torna a sua forma exterior facultativa e mesmo supérflua; razão por que elas revestem posteriormente o caráter de processos puramente interiores. (LEONTIEV, 1978, p. 123)

Contudo, os processos do pensamento e da formação da subjetividade apoiam-se nas representações exteriores. No contexto educacional, são expressas e definidas pelo currículo escolar, como fórmulas matemáticas e físicas, processos históricos, as artes, a cultura corporal, etc., cuja apropriação ocorre sob a forma de pensamentos teóricos ou empíricos. Porém, não transformam imediatamente o mundo materializado e seu resultado (produto) é teórico, independente de qual seja a sua forma concreta exterior. Assim, na estruturação curricular da escola é compreensível que as apropriações necessárias são as de base teórica. Entretanto, a atividade teórica torna-se, para o homem, um meio de realizar a sua atividade prática; sobretudo, produz a vida do homem. De acordo com Leontiev (1978, p. 129), “O fato de uma atividade humana ideal na sua forma de poder, nas condições de separação entre

²⁶ Leontiev (1978), em seus estudos, denota esse termo convencionalmente de “estrutura desintegrada”.

trabalho intelectual e trabalho físico, ser capaz de realizar a vida de um homem”.

O pensamento teórico, formado consistentemente por uma base ampla, proporciona ao homem, no seu desenvolvimento, criar objetivações práticas que satisfaçam suas necessidades vitais (alimentação, vestuário, casas, utensílios, máquinas etc.) e espirituais (sentimentos, emoções, etc.). As objetivações, bem como a constituição da subjetividade, ocorrem de acordo com as relações sociais que atuam nelas. Por exemplo, em uma sociedade de classes, objetivações e subjetivações atendem e satisfazem o homem capitalista, motivadas pelo salário (para o empregado) e o lucro (para o empregador). E, numa sociedade socialista, atendem aos anseios e desejos da coletividade.

A separação da atividade teórica da atividade prática desencadeia no próprio homem um estado de não reconhecer-se, pois há marcas de uma na outra, bem como a unidade das estruturas de ambas. No currículo escolar, como em toda atividade humana, é imprescindível a compreensão da unidade das estruturas da atividade teórica e prática. Requer explicitá-la e torná-la parte integrante dos processos intelectuais da criança e interligá-la ao meio social. Para Leontiev (1978), essa integração refletirá no cérebro humano, uma vez que uma ou outra forma de atividade são mediatizadas pelo reflexo psíquico da realidade que, simultaneamente, carrega e forma sentido. Vale destacar que a atividade interior teórica tem a mesma estrutura da atividade prática. Ao trazer à tona a referida unidade, Leontiev (1978, p.127) o faz no contexto de crítica às concepções tradicionais:

Quanto à formação de processos intelectuais na criança, considerava-se, no melhor dos casos, que a sua origem se devia procurar nas percepções sensíveis; o desenvolvimento das ações intelectuais era apresentado como um processo autônomo que dependia do desenvolvimento das próprias ações exteriores. Negligenciava-se o fato de que os processos interiores teóricos se destacam inicialmente do seio da atividade exterior, e só depois são transformados num tipo de atividade particular.

Trazendo para as implicações no contexto da escola, leva-se ao pressuposto de que para colocar uma criança em atividade de estudo se

faz necessário uma organização de procedimentos pedagógicos que contemple a unidade da atividade interior e a atividade exterior prática. Também, que prime pelo trânsito dos estudantes pelas diferentes estruturas desta unidade, em processos mentais de compreensão, de que ambas as atividades incluem ações e operações peculiares – exteriores e interiores – do pensamento.

Leontiev (1978) destaca que a sociedade dividida em classes gerou uma transformação da consciência humana, por promover o “isolamento” da atividade intelectual teórica. Em decorrência, ocorre outra transformação da consciência pela mudança da estrutura interna, ao afastar o produtor do seu produto, os trabalhadores dos meios de produção. Dessa forma, as relações entre os homens se caracterizam pelas relações entre coisas, separadas do próprio homem, o que Marx chama de alienação²⁷. Nessas condições, em uma sociedade de classes como a capitalista, o homem vende sua força de trabalho como meio de satisfazer as suas necessidades vitais. Aliena-se em relação ao trabalho e, portanto, a si mesmo, pois é na referida atividade que o homem expressa todas as suas potencialidades como gênero humano. A consciência, o desenvolvimento do psiquismo coloca-nos em um movimento caracterizado por processo mutável, em consonância com os propósitos de reorganização radical de sociedade. Isso significa que um pretenso desenvolvimento da consciência livre e completa está subordinado a uma transformação radical nas relações de produção. Nesse sentido, Leontiev (1978, p. 147) esclarece, ao se referir à formação da consciência socialista:

Naturalmente, a nova estrutura psicológica da consciência não aparece instantaneamente logo após a transformação das condições de vida. Ela não nasce por si mesma, espontaneamente, sem luta, fora do processo de educação dos homens, e da penetração da sua consciência pela ideologia socialista. Pelo contrário, a formação ativa das novas qualidades psicológicas é condição indispensável da sua constituição.

²⁷ Para Marx (2009, p. 22) esse conceito descreve a situação do operário no regime capitalista. Processo pelo qual o homem se torna estranho para si mesmo, a ponto de não se reconhecer: “O trabalho exterior, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação”.

Por isso, advém-nos mais um pressuposto em relação ao currículo escolar ampliado. Ele se apresenta em uma possibilidade de manifestação para aqueles que, intencionalmente, aspiram a uma transformação social. A formação desse homem ocorrerá num processo de luta nas mediações com o mundo. Afinal, como alerta Leontiev, um projeto social não se constrói de imediato, pois envolve processos de formação de um novo pensamento, da consciência humana.

Em termos de desenvolvimento intelectual, Leontiev (1978) considera como a segunda etapa aquela em que a criança passa a conviver com o ensino escolarizado, cuja atividade principal é o estudo²⁸. Assim sendo, a atividade de estudo se traduz em um importante momento de desenvolvimento humano na corroboração das relações mais variadas, profundas, tênues, em que o estudante toma consciência para si, identificando-se, de algum modo. Para tanto, importa a compreensão: das diferentes etapas da formação do pensamento como decorrentes das relações que se estabelecem na sociedade humana, do desenvolvimento na origem da divisão social do trabalho, bem como das formas de produção das condições de vida. Isso porque são fatores que ocasionam um desenvolvimento na estrutura interna do pensamento e da consciência, permitem o estabelecimento de novas relações e criam um novo pensamento e consciência, apesar de esta, a princípio, ser limitada e contraditória.

Esse entendimento é propulsor para reafirmarmos que o currículo se constitui em uma possibilidade de materialização da prática social. Como expressão e organização do ensino, traz a incumbência de propiciar as ferramentas e relações para que os estudantes se reconheçam como seres sociais. E, como tal, forma o seu pensamento pelo reflexo consciente desta realidade materializada, que se constitui numa vinculação entre sujeito e o objeto. Para Leontiev (1978, p. 150),

No sistema das relações e ligações da matéria do próprio sujeito, o reflexo psíquico não passa de um estado particular desta matéria, uma função do

²⁸ Para Leontiev (1978, p. 313) é considerada atividade principal aquela que se torna dominante em determinado estágio do desenvolvimento, pela qual ocorre a “apropriação da realidade material que circunda imediatamente” o ser humano. Do nascimento até a entrada na escola a atividade dominante é o jogo; no período escolar é a atividade de estudo, e na vida adulta a atividade de trabalho.

seu cérebro. Considerando no sistema das relações e ligações do sujeito com o mundo circundante, o reflexo psíquico é a imagem deste mundo.

Com base nessa compreensão – reflexo psíquico como imagem do mundo – explicitamos nosso anseio de que os estudantes realmente assimilem os conceitos das disciplinas escolares. Porém, de modo que sejam concretos, na perspectiva de um currículo ampliado. O entendimento é de que o processo material expressa o real, que tanto reflete como cria o reflexo, o ideal. O currículo como mediador da atividade de estudo promove a relação entre o estudante e o mundo dado. Ao agir sobre e com o mundo os estudantes se submetem às suas características e propriedades objetivas. Desse modo, os fenômenos se refletem nos mesmos, que constituem “novos” reflexos de mundo, cada vez mais consonante.

Para Vygotsky (2001) a estrutura mediatizada dos processos psicológicos surge a partir da apropriação, por um indivíduo, das formas de comportamento que foram, desde o princípio, imediatamente sociais. Assim também o estudante assimila determinado conceito em seu “problema” que mediatiza o processo considerado, como por exemplo: instrumentos, conceitos verbais socialmente elaborados ou qualquer outro sinal. Para tanto, precisa apropriar-se das diferentes espécies e formas sociais de atividade, que se constituíram historicamente. O esporte, por exemplo, foi em sua origem expressão essencialmente cultural de um povo. Entretanto, historicamente transformou-se, e nesta forma de sociabilidade retrata a relação capitalista, na sua configuração e objetivação. Dado que, segundo Leontiev (1978), uma atividade só pode efetivar-se na sua exterioridade, o esporte tem como expressão o “espetáculo”. Dessa significação é que o estudante, nas atuais relações sociais, se apropria quando a referência é o conceito “esporte” e, posteriormente, se transforma em processos internos – pensamento.

No entanto, na efetivação de um currículo ampliado escolar, é necessário o entendimento que a atual “humanidade” representa avanços em termos de subjetividade e objetividade. Trata-se, pois, de uma formação humana na perspectiva omnilateral, em que os indivíduos possuem todas as propriedades morfológicas indispensáveis ao desenvolvimento sócio-histórico do homem, que não exige modificação de sua natureza hereditária. Como descreve Leontiev (1978, p. 147),

[...] Eis como se apresenta verdadeiramente o curso real do desenvolvimento do homem durante as dezenas de milênios que nos separam do primeiro representante do tipo Homo Sapiens: por um lado, transformações extraordinárias de uma importância sem precedentes feitas segundo ritmos cada vez mais rápidos, das condições e modos de vida dos humanos; por outro lado, a estabilidade das particularidades morfológicas humanas, cuja variação não ultrapassa as simples variantes que não têm qualquer significado adaptador socialmente essencial.

O compromisso do currículo, em conformidade com a concepção que temos explicitado, é desvelar o mundo real, suas determinações, transformações criadas pela atividade humana. Claro que isso não é dado imediatamente aos indivíduos, como mundo de objetos sociais, que trazem no seu interior as aptidões humanas formadas ao longo do desenvolvimento da prática sócio-histórica. Apresenta-se a cada indivíduo como algo inexistente a princípio, inacabado por ser processo, mas com possibilidade de ser descoberto, desvelado por ele. Esse desvelamento ativo, pelo estudante, deve ocorrer desde a primeira apresentação, o primeiro contato, por meio de uma atividade prática, que corresponda aos anseios do objeto em referência, além de responder de forma adequada à proposição a desenvolver. Além disso a atividade, com suas ações e operações, determinará o grau de significação de um objeto ou de um fenômeno.

Ao compreendermos o currículo nessa perspectiva, fundamentalmente organizado para esse fim, temos a convicção que ele primará pela formação particular dos indivíduos. O compromisso é com a apropriação efetiva dos conceitos materializados historicamente, com ênfase na sua gênese e epistemologia para, assim, ocorrer a potencialização do desenvolvimento espiritual, psíquico, dos indivíduos.

Essa concepção de currículo escolar compromete-se com o propósito de possibilitar o acesso, às gerações precedentes, de toda riqueza espiritual e material desenvolvida pelo ser humano. Também como intento de potencializar todas as qualidades que torna o estudante “autor” de sua própria história, iniciando pelo processo de apropriação (particular) e objetivação das suas faculdades nos produtos objetivos de sua atividade. Como escreve Marx (2004, p. 110),

É apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruções humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em parte recém-cultivados, em parte recém-engendrados. [...] o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela *natureza humanizada*.

Ao satisfazer a necessidade de conhecimentos, o homem pode tornar um conceito internalizado, isto é, apropriar-se de sua significação. Por isso uma relação intencionalmente adequada e profunda com os objetos de apropriação deste conceito. O reflexo dessa realidade se dá pelo fato de o homem se aproximar intimamente, na prática e na teoria, dos referidos objetos para apreensão de significação, das operações fixadas neles, desenvolvendo assim as suas potencialidades humanas. Portanto o reflexo, conforme Leontiev (1978), se caracteriza pela apropriação que tem como resultado a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas formadas ao longo de sua história. Diferentemente, o desenvolvimento dos animais é caracterizado pela personificação das propriedades pela hereditariedade. É a forma, origem e estrutura que desenvolvem os sentidos humanos, a exemplo das faculdades auditivas, mas é apenas a existência materializada da linguagem que explica o desenvolvimento do ouvido verbal²⁹.

Somente nessa perspectiva que o princípio fundamental da ontogênese humana³⁰ pode efetivar-se em sua gênese e na sua plenitude. Nessas condições, em que o homem não está “alienado” em suas realizações humanas, desenvolve sua tarefa principal desde sua origem, qual seja: desenvolver suas capacidades potencialmente ilimitadas.

Por meio do currículo escolar na perspectiva ampliada, na atividade principal de estudo é possível propor e organizar estruturas de compreensão, apreensão e ampliação das experiências humanas históricas que devem ser transmitidas de geração para geração. Isso é

²⁹ Para Leontiev (1978) é quando as particularidades fonéticas de uma língua explicam o desenvolvimento das qualidades específicas do ouvido.

³⁰ Para Leontiev (1978) trata-se da reprodução nas aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo histórico.

condição para que o homem desenvolva novas estruturas mentais e novos modos de comportamento. Como nos indica Leontiev (1978, p.190),

Existe no homem um terceiro tipo de experiência, a experiência sócio-histórica de que o homem se apropria no decurso do seu desenvolvimento ontogênico. [...] Ela distingue-se, por um lado, pelo seu conteúdo, o que é evidente, e por outro, pelo princípio do seu mecanismo de aquisição e de apropriação.

É precisamente na base desse currículo escolar que vislumbramos a possibilidade e a viabilidade de se estabelecer “ações” e operações de apropriação de conceitos, objetos, saberes, ligações, movimentos exteriorizados que – por serem produções humanas – devem ser interiorizados.

Esse fenômeno é razão de estudo e sistematização de vários autores da escola russa: L.S. Vygostky, P.I. Galperin, V.V. Davydov, N.F Talyzina, D.B Elkonin, N.S. Pantina, entre outros estrangeiros e colaboradores. Essa apropriação, interiorização, é uma condição ontogênica humana. É uma necessidade que provém do conteúdo central do desenvolvimento da criança, objetivada e exteriorizada em forma de objetos, conceitos, valores etc. A ação do estudante com esses elementos é, primeiramente, sobre os aspectos e não as qualidades e características específicas dos objetos, ou seja, de forma refletida. O reflexo desses elementos, a princípio é superficial, não refletido de sua essência (significações), elimina a experiência generalizada da prática social. Para que o estudante possa refletir os fenômenos da prática social na sua especificidade, ou seja, nas suas potencialidades, a atividade de estudo deve garantir a apropriação da experiência humana acumulada nos objetos da cultura que possibilitam a humanização do indivíduo.

De acordo com Davydov (1988), na atividade de estudo os estudantes reproduzem não apenas os conhecimentos e as habilidades estritamente relacionados às formas de consciência social (a ciência, a filosofia, a arte, a moral e, podemos pensar, *o esporte*), mas também um conjunto de capacidades surgidas historicamente, que se encontram na base da consciência e do pensamento teórico, isto é, a reflexão, a análise e o pensamento mental. Nas palavras do autor, temos que

[...] o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos (...) (com esse termo, designamos a unidade de abstração e a generalização substanciais e dos conhecimentos teóricos). Esta tese (...) põe a descoberto o conteúdo e o sentido da atividade de estudo (DAVIDOV, 1988, p. 158).

O autor destaca ainda que o ingresso na escola e a atividade de estudo permitem aos estudantes assimilarem capacidades que se encontram relacionadas com o pensamento teórico de uma determinada época histórica, estabelecendo-se, assim, as bases da relação teórica com a realidade, possibilitando-lhes sair dos limites empíricos da vida cotidiana dados imediatamente.

[...] o homem que assimila esses conhecimentos já não se relaciona com a realidade imediatamente circundante, uma vez que o "objeto do conhecimento está mediatizado pela ciência como formação social, por sua história e por sua experiência... nesse objeto se encontram separados determinados aspectos, dados do indivíduo que ingressa na ciência, na forma de conteúdo generalizado, abstrato, de seu pensamento". (MANARDASHVILLI, apud DAVIDOV, 1988, p. 172-173).

Ao se referir à atividade de estudo, Davidov (1988) afirma que ela deve se estruturar em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, que retoma a máxima do método materialista histórico dialético no que se refere ao movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

O pensamento dos alunos, no processo de atividade de estudo, tem algo em comum com o pensamento dos cientistas, que expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações e generalizações substanciais e dos conceitos teóricos que funcionam no processo de

ascensão do abstrato ao concreto (DAVIDOV, 1988, p. 173).

Davidov destaca o processo por meio da qual ocorre esse procedimento de ascensão do abstrato ao concreto realizado pelos alunos em sua atividade de estudo. Por meio da mediação que se estabelece nas interações promovidas pelo professor, os estudantes analisam o conteúdo científico, destacam a relação geral inicial e descobrem que tal relação se faz presente em outras relações particulares existentes no interior daquele conteúdo. Por meio da descoberta dessa relação inicial, com suas diferentes manifestações, atingem a generalização do objeto estudado. Em seguida, ainda com o auxílio do professor, as crianças utilizam a abstração e a generalização para realizar a dedução sucessiva de outras abstrações mais particulares, bem como para efetuar a relação com o objeto integral, ou seja, concreto, de estudo. Nessa direção, Davidov (1988, p. 175) afirma:

Quando os escolares começam a utilizar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em conceito, que fixa certa "célula" do objeto estudado. Esta "célula" serve posteriormente para os escolares como princípio geral para orientar-se em toda a diversidade do material fático, que devem assimilar em forma conceitual por via da ascensão do abstrato ao concreto.

Davidov (1988) aponta para o fato de que o processo da apropriação dos conhecimentos teóricos, pelos estudantes, tem duas características essenciais: uma delas é que pensamento se move na direção do geral para o particular, pois, em princípio, buscam e fiam o "eixo central" iniciado do conteúdo a ser apropriado. E, em seguida, apoiando-se nela, deduzem as diversas particularidades do objeto dado. A segunda característica desse processo é a de que os estudantes descobrem qual a relação geral inicial em certa área e sobre ela atuam de modo a elaborar a generalização substancial. Como consequência, são capazes de determinar o conteúdo do "eixo central" do objeto estudado,

de modo a convertê-lo em meio para deduzir relações mais particulares, isto é, na forma de conceito.

É importante destacar que os estudantes não criam os conceitos científicos, mas deles se apropriam no processo de atividade de estudo. Nesse processo, são desenvolvidas em cada indivíduo as ações mentais adequadas ao conteúdo a ser apropriado, por meio das quais são reproduzidos os produtos espirituais da cultura humana.

Na atualidade, em virtude da ampla influência de perspectivas neoliberais e pós-modernas na Educação, os conhecimentos ensinados na escola têm visado mais ao preparo dos indivíduos para se adaptarem às alienantes relações sociais de produção que presidem o capitalismo contemporâneo, neoliberal e estadunidense, restringindo-se à formação de um mínimo de aptidões e hábitos. Como consequência, há uma secundarização do ensino dos conhecimentos científicos (DUARTE, 2004).

Procuramos demonstrar que a formação de novas operações e estruturas mentais não ocorre espontaneamente, nem é produto do mero amadurecimento orgânico, ou mesmo fruto da hereditariedade, mas depende do processo de apropriação, pelos estudantes, da atividade material e intelectual edificada justamente nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas. E se faz imprescindível uma organização e estruturação curricular escolar que se constitua para a sustentação e efetivação dessa atividade que, comprometida com a cultura humana historicamente produzida, se torna um fundamental instrumento de direção, orientação e efetivação para novas possibilidades potencialmente humanas, e, portanto, a humanização dos indivíduos.

5 CONCLUSÃO

Este estudo objetivou colocar em questão o arcabouço teórico-metodológico da concepção de currículo de caráter ampliado como elemento mediador para a apropriação do pensamento teórico proposto pela atividade de ensino davidoviana, e, por conseguinte, o papel desempenhado pela educação física escolar na realização da referida apropriação.

Ao longo deste estudo procuramos levantar elementos pelos quais o currículo escolar na perspectiva ampliada em Educação Física pudesse ser compreendido como imagem/reflexo da realidade objetiva, em que a característica central radica na compreensão do real, possibilitada pela teoria da atividade de Vigostki e Leontiev e, por delimitação do estudo, pela teoria de ensino de Davidov.

Essa asseveração nos possibilitou a elucidação da imagem subjetiva como um processo que se identifica com o processo psíquico da realidade, cuja função é nortear a relação do ser humano com a natureza. Constituindo-se na atividade que vincula sujeito e objeto, na complexidade dessa unidade, está um dos mais importantes atributos do psiquismo humano, ou seja, a consciência. Esta, porém, não é dada pelo que é legado biologicamente pelo ser humano, mas por influência e processo que a atividade social estabelece sobre ele.

Nesse processo se encontra a gênese das funções psíquicas superiores, que são originadas dos comportamentos complexos formados culturalmente. Sobre a formação dessa imagem construída socialmente incidem inúmeras condições e, dentre elas, o ensino no âmbito escolar. Esse, por sua vez, demanda a necessidade de superação de ideais abstratos e idealistas em relação aos processos de formação da consciência, que configuram a subjetividade humana, segundo os quais esses processos são dados geneticamente, a priori. Ou seja, dados fundamentalmente de modo ideal, quer seja, destituídos da atividade externa, material do sujeito, como no caso das teorias tradicionais já mencionadas. Para a teoria curricular da NSE e para as teorias curriculares pós-estruturalistas o foco está no sujeito, como mediador, sob o referencial da seguinte questão: “Por quê?” atrelado aos conceitos de saber, identidade, subjetividade, multiculturalismo, gênero, sexualidade e poder.

A perspectiva histórica de currículo, ao compreendê-lo como um processo histórico apreendido ao longo do desenvolvimento da

humanidade, edifica-se em uma teoria fundada no ser social, asseverando que a justa compreensão do currículo e da perspectiva de formação humana plena seja examinada em articulação com as determinações ontológicas fundantes e com o processo histórico e social, possibilitando avançar em novas coesões em debate com os interesses econômicos, políticos e ideológicos, tão fortemente presentes na sociedade de classes.

Diante das constatações deste estudo, consideramos que o trato do conhecimento envolve a necessidade de criar condições para que se dê a transmissão e a assimilação do saber escolar. Trata-se, portanto, de uma direção científica dentro da atividade de ensino do professor, ou seja, levar o estudante a entrar em atividade de estudo; de ascensão do conhecimento empírico ao conhecimento teórico concreto.

Sob os princípios da psicologia histórico-cultural, desejamos ter evidenciado que os processos psíquicos, do elementar ao superior, são fenômenos ideais, subjetivos, constituídos como reflexo das ações externas, objetivadas, consolidando-se como resultado de históricas e ininterruptas transformações sociais. Os elementos constitutivos aqui propostos buscam evidenciar que a formação do homem na perspectiva omnilateral não comunga com o imediato, o aparente social das funções primárias, pelo qual elas se complexificam espontaneamente. Da mesma maneira, demonstram que a citada complexificação se realiza por meio da internalização da experiência cultural da humanidade. No caso da educação física escolar, da cultura corporal, em toda a sua maximização. Somente por essa via se formam as capacidades específicas do ser humano no indivíduo. Destacamos, portanto, a importância do ensino escolar da Educação Física nessa perspectiva de formação humana, isto é, do desenvolvimento do pensamento teórico – da ascensão do abstrato ao concreto, do geral para o particular, do cotidiano para o não cotidiano –, posto que ele, a rigor, concretiza a aprendizagem dos procedimentos e ações constituídos objetiva e subjetivamente na existência histórica social humana.

Elevar a internalização dos conhecimentos empíricos ao nível científico-técnico já alcançado ao longo da história da humanidade e conduzi-la a um nível significativamente superior de abstrações são tarefas fundamentais determinadas à educação escolar e à Educação Física, em vista da edificação do conhecimento que torne o real inteligível em suas dimensões.

O ensino sistematizado da educação física escolar, pondo em destaque princípios curriculares no trato com o conhecimento, como a

relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo e a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos (Coletivo de Autores, 1992, p. 31), elevam formas próprias e específicas de ações, determinam novas formas de ascensões e proposições do pensamento das funções psicológicas superiores provocando mudanças no sistema psíquico, mote do estabelecimento de novas formas de comportamento, fundadas em mecanismos culturalmente constituídos. Mecanismos que sustentam não apenas o ato de conhecer-se, mas, sobretudo, o ato de possuir capacidades de fazê-lo e orientar-se por ele.

Por conseguinte, consolidar como função precípua da educação escolar e da Educação Física a transmissão dos conhecimentos universais objetivos, representa tê-la como condição imprescindível para que cada indivíduo alcance o domínio das propriedades da realidade, não dadas no aparente e imediato. Esse alcance por parte do indivíduo assegura-se nos conteúdos da educação física escolar objetivados no estudo da cultura corporal como patrimônio histórico e que, por muitas vezes, é negado e subtraído do alcance dos mesmos, reduzindo-se ao imediato e ao empírico. A cultura corporal, bem como as outras expressões humanas, compõe o ensino escolar por um lado. Por outro, significa admiti-la como um processo que gera contradições entre as dimensões naturais e culturais da consciência, estimulando a superação dos processos funcionais rumo aos processos funcionais superiores. Somente estes últimos possibilitam o autodomínio do comportamento, do pensamento teórico (conceitos), da capacidade de imaginação, dos sentimentos e valores éticos, morais, afetivos, políticos etc. Logo, se mostram representativos das conquistas potenciais do gênero humano.

O currículo de concepção ampliada possibilita que o ensino seja tratado e sistematizado didático-metodologicamente, permitindo a reflexão do estudante mediante as aproximações sucessivas com o objeto, mediada pelo conhecimento. Assim, e só dessa forma, “a objetividade do conhecimento é alcançada, por um processo histórico e contínuo de apropriação do objeto pelo pensamento” (DUARTE, 2008). Para tanto, as concepções de currículo da NSE e pós-estruturalista pouco avançam nessa perspectiva, pois se limitam à fragmentação do conhecimento, à minimização da apropriação do conhecimento sistematizado – o recuo da teoria –, à hipervalorização do empírico e cotidiano, à centralidade na formação das competências. Portanto, à formação de homem destituído de sua gênese.

Constatamos, nesta pesquisa, que a concepção de ensino-aprendizagem que considera a continuidade dialética e transformadora do novo que nasce do antigo por meio de suas contradições internas, que considera o homem em sua totalidade e em sua dimensão unilateral, é a concepção histórico-cultural.

Perspectivar um currículo nessa concepção para a Educação Física, que não seja esvaziado de conteúdos, que estes não sejam substituídos por práticas e saberes que cada vez auxiliam menos a pensar, entender e explicar a própria realidade e nela se perceber e atuar como sujeito histórico, é o propósito do currículo na perspectiva histórica - de caráter ampliado.

REFERÊNCIAS

ABRAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARANHA, Otávio, L. P. **Currículo de Formação de Professores de Educação Física no Estado do Pará**: Conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

_____. **Ensinando aos Pequenos**: de zero a três anos. 2. ed. Campinas: Alínea, 2012.

ÁVILA, Astrid B. **A Pós-Graduação em Educação Física e as Tendências na Produção de Conhecimento**: o debate entre realismo e anti-realismo. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

AZEVEDO, Ângela C. B. de. **História da educação física no Brasil**: currículo e formação superior. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 48, ago. 1999.

_____. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 3 ed. Ijuí: UNIUI, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96** - Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07 CNE/CES** – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4** - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

BRITO NETO, Aníbal C. **O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais nos projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Graduação em Educação Física do estado do Pará.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Pará, 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.

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

CRUZ, Amália, C. S. **O embate de projetos de formação de professores de Educação Física: Para além da dualidade licenciatura-bacharelado.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DAVIDOV, Varsili.; MÁRKOVA, A. La concepcion de la atividade de estúdio de los escolares. In: **La psicologia Evolutiva y pedagógica em la URSS.** Moscú: Progresso, 1987. p. 316-337.

DAVIDOV, Varsili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación psicológica, teórica y experimental. Moscú: Progresso, 1988.

DAVIDOV e SLOBÓDCHIKOV. **La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo.** Moscú: Progresso, 1991.

DAVIDOV, Varsili. O que é a atividade de estudo. Tradução: José Carlos Libâneo. **Revista “Escola Inicial”**, n. 7, 1999.

DAVIDOV, Varsili. **Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade.** Trad. José Carlos Libâneo. Goiânia: s. n., s.d. Texto não publicado.

DIAS, Fernanda B. M.. **A fragmentação da formação de professores de Educação Física**: Minimização da formação sob a ordem do capital. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4, 2008, Florianópolis. **Anais...** . Florianópolis: NUP-UFSC, 2008.

DUAYER, Mário. Economia depois do relativismo: crítica ontológica ou ceticismo instrumental? In: Encontro da Sociedade Brasileira de Economia Política, 8., 2003, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Sociedade de Economia Política, 2003. p. 1-20.

_____. Anti-realismo e absolutas crenças relativas. **Margem Esquerda**, São Paulo, v. 8, p.109-130, 2006.

DUTRA, Geovanna C. **Atualidade do debate sobre a formação unificada na Educação Física**: Um balanço da correlação de forças na área. 2011. Monografia (Especialização) – Curso de Educação Física, Universidade Federal da Bahia, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ESCOBAR. Micheli. Reformulação dos currículos de formação em educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.63-67, 1988.

_____. **Transformação da Didática**: Construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar educação física. 1997. Tese (Doutorado) – Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP, 1997.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítica social dos conteúdos e a Educação Física brasileira.** São Paulo: Loyola, 2004.

GOODSON, I. P. “La construcción del curriculum. Possibilidades y ámbitos de investigación da la historia del curriculum”. **Revista de Educación, Historia del Curriculum I.** Madrid, n. 295, 1991.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KRAMER, Sônia. **Infância e educação infantil.** 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

LEMOS, Lovane M.. **Formação profissional e a inserção de egressos do Curso de Educação Física da UNIJUI no mercado e no mundo do trabalho: 1995-2006.** TCC (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1878.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social 2.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Moraes, 1992.

_____. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stimer, e do socialismo

alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

FOUCAUT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAES, Maria. C. M. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p.315-346, dez. 2009.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma introdução. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORSCHBACHER, Maria. **Reformas Curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física**: a subsunção da formação para a lógica privada/mercantil. 2012. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

NOZAKY, Hajime T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

NUNES, Isaura B. **Vygosty, Leontiev e Galperin**: Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber, 2009.

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência sentida nos estudos em educação física**: a determinação ontológica do ser social. 2002. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PERES, Elisandra S. **O complexo curricular como mediador do conhecimento**: perspectivas de emancipação no debate. Texto apresentado para qualificação de Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2010. Cap. 9. p. 173-210.

SANTOS JÚNIOR; Claudio L. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teóricos metodológicos**. 2005. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Carmem L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, João F. de. **Uma pedagogia da revolução: a contribuição do governo Arraes (1960-64) à reinvenção da educação brasileira**. São Paulo: Cortez/Campinas: Autores Associados, 1987.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TAFFAREL, Celi N. Z.. **A formação do profissional de Educação Física: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura da UNICAMP**. 1993. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1993.

TAFFAREL, Celi N. Z.; TEIXEIRA, David R.; AGOSTINI, Adriana D'. Cultura Corporal e Território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 25, n.17, p.17-35, dez. 2005.

TAFFAREL, Celi N. Z.; LACKS, Solange; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Formação de professores de educação física: estratégias e táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 18, p.89-111, jun. 2006.

TAFFAREL, Celi N. Z. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 22, p.18-40, dez. 2010.

TAFFAREL, Celi N. Z. Formação de professores de educação física: Diretrizes para a Formação Unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, 2012.

TORRIGLIA, Patricia. L. **A Formação Docente no Contexto Histórico-Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina**. 2004. Tese (doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. **Organização escolar**: o currículo como mediação do conhecimento. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12/4254--Int.pdf>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2014.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. da. **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

VARJAL, Elisabeth. Para além da grade curricular. **Educação em Debate**, Recife, v. 1, p.32-36, 1990.

VITÓRIO, Vânia. **O conhecimento em educação física na formação continuada em Santa Catarina**. 2013. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.