

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

**Correspondência ao Autor**

Nome: Vicente Cabrera Calheiros  
E-mail: vicocalheiros@gmail.com  
Instituição: Diretório dos grupos de Pesquisa no Brasil, Brasil

Submetido: 24/04/2020  
Aprovado: 16/07/2020  
Publicado: 01/06/2021

 10.20396/rho.v21i00.8659287  
e-Location: e021028  
ISSN: 1676-2584

**Como citar ABNT (NBR 6023):**  
CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L. S. A Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-19, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659287. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>. Acesso em: 1 jun. 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



## A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES

  **Vicente Cabrera Calheiros\***  
Diretório dos grupos de Pesquisa no Brasil

  **Liliana Soares Ferreira\*\***  
Universidade Federal de Santa Maria

### RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão centrada no esforço aproximativo entre a Educação Física (EF), entendida como disciplina que trata de uma área denominada de cultura corporal (SOARES *et al.*, 2012), e a pedagogia histórico-crítica (PHC). Justifica-se pela necessidade de radicalização da teoria pedagógica (FRIZZO, 2015), na perspectiva da construção do conhecimento e fortalecimento da contra-hegemonia (SOUZA, 1999), assim como faz jus ao apontamento de Silva (2013), ao manifestar a importância de que se constituam novos estudos e reflexões que articulem a EF com a PHC, visto esta produção na área ainda ser incipiente. Portanto, este texto é resultado de uma reflexão teórica, com base em revisão de literatura em obras de autores que possuem, como perspectiva teórico-metodológica, o materialismo histórico e dialético. Ao longo do percurso investigativo, explicitam-se os processos históricos gerais de desenvolvimento da EF a fim de reconhecer as condições de sua produção, objetivando compreender suas principais manifestações, dando centralidade aos desdobramentos relativos ao campo educacional e escolar. Neste movimento de análise, realiza-se debate, tendo como fundamento a EF como materialidade que contém, em si, história, ou seja, que é fruto de relações sociais contraditórias sendo resultado da ação humana. Realiza-se também uma contextualização histórica dos processos que desencadearam na construção da pedagogia histórico-crítica, entendendo que estas mesmas determinações sociais influenciaram a EF. Por fim, manifesta-se o posicionamento de que a PHC se constitui em importante fundamentação teórica para que a EF alcance condições de, mediante a radicalização da teoria pedagógica, contribuir com a construção da contra-hegemonia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação física. Pedagogia histórico-crítica. Radicalização da teoria pedagógica. Contra-hegemonia.

## PHYSICAL EDUCATION AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: APPROACHES

### Abstract

This article presents a reflection centered on the approximate effort between Physical Education (PE) understood as a discipline that deals with an area called corporal culture (SOARES *et al.*, 2012), and historical-critical pedagogy (PHC). It is justified by the need to radicalize pedagogical theory (FRIZZO, 2015) in the perspective of knowledge construction and strengthening counter-hegemony (SOUZA, 1999), as well as justifying Silva's (2013) that new studies and reflections are formed that articulate the EF with the PHC, since this production in the area is still incipient. Therefore, this text is the result of a theoretical reflection having as an aid authors who have as a theoretical-methodological perspective, historical and dialectical materialism. Throughout the investigative process, we explain the general historical development processes of EF in order to recognize the conditions of its production in order to understand its main manifestations, giving centrality to the developments related to the educational and school field. In this movement of analysis, we carry out a debate based on EF as a materiality that contains, in itself, history, that is, it is the fruit of contradictory social relations being the result of human action. We also perform a historical contextualization of the processes that triggered the construction of historical-critical pedagogy, understanding that these same social determinations influenced EF. Finally, we state the position that PHC constitutes an important theoretical foundation for the EF to reach conditions, through the radicalization of pedagogical theory, to contribute to the construction of counter-hegemony.

**Keywords:** Physical education. Historical-critical pedagogy. Radicalization of pedagogical theory. Counter-hegemony.

## LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMACIONES

### Resumen

El presente artículo presenta una reflexión centrada en el esfuerzo aproximado entre la Educación Física (EF) entendida como disciplina que trata de un área denominada de cultura corporal (SOARES *et al.*, 2012), y la pedagogía histórico-crítica (PHC). Se justifica por la necesidad de radicalización de la teoría pedagógica (FRIZZO, 2015) en la perspectiva de la construcción del conocimiento y fortalecimiento de la contrahegemonía (SOUZA, 1999), así como, justifica el apuntamiento de Silva (2013) al manifestar la importancia de que se constituyan nuevos estudios y reflexiones que articulen a EF con la PHC, ya que esta producción en el área aún es incipiente. Por lo tanto, este texto es el resultado de una reflexión teórica teniendo como auxilio autores que poseen como perspectiva teórico-metodológica, el materialismo histórico y dialéctico. A lo largo del recorrido investigativo, explicitamos los procesos históricos generales de desarrollo de la EF a fin de reconocer las condiciones de su producción objetivando comprender sus principales manifestaciones, dando centralidad a los desdoblamientos relativos al campo educativo y escolar. En este movimiento de análisis, realizamos un debate teniendo como fundamento a EF como materialidad que contiene, en sí, historia, o sea, que es fruto de relaciones sociales contradictorias siendo resultado de la acción humana. Realizamos también una contextualización histórica de los procesos que desencadenaron en la construcción de la pedagogía histórico-crítica, entendiendo que estas mismas determinaciones sociales influenciaron a EF. Por último, manifestamos el posicionamiento de que la PHC se constituye en una importante fundamentación teórica para que la EF alcance condiciones de, mediante la radicalización de la teoría pedagógica, contribuir con la construcción de la contrahegemonía.

**Palabras clave:** Educación física. Pedagogía histórico-crítica. Radicalización de la teoría pedagógica. Contra-hegemonía.

Não creio que o meio educacional deva ser um espaço de consenso. Nos negócios humanos, quando todos se encontram de acordo alguma coisa deve estar errada. Na verdade, se há um meio que deva exprimir vivamente a pluralidade da vida, bem como a sua dinâmica de contradições em contraponto, este é o meio educacional. É fundamental que a horrível “paz de cemitério”, muitas vezes forjada pelas ditaduras, não encontre lugar entre aqueles que escolheram intransigentemente o caminho da liberdade, exato por acreditarem no projeto de uma educação transformadora possibilitada pela força de ideais democráticos. Todo consenso é uniformidade, e a uniformidade é a anti-revolução, a quebra do fluxo dialético básico da vida. (MORAIS, 1987, p. 17).

## INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto investigativo de que a Educação Física (EF), entendida como disciplina que trata, pedagogicamente, no campo escolar, de uma área denominada de cultura corporal (SOARES *et al.*, 2012), relaciona-se dialeticamente em uma disputa social desigual que tem, como fundamento, a luta de classes. Sendo assim, ora atua como instrumento de construção da ideologia burguesa, ora como possibilidade de construção do conhecimento e fortalecimento da contra-hegemonia.

Cabe realizar uma consideração para que não pareça estar fundada em uma visão formal, dualista, “revestida de dialética”. Ao discutir a respeito da Filosofia na formação do educador, Saviani (2004) demonstra a importância da constituição da reflexão filosófica destacando três elementos, que seguem: 1. A reflexão deve ser *radical*; 2. *Rigorosa* e; 3. De *conjunto*. De acordo com o autor, a radicalidade da reflexão filosófica se encontra no fato de que esta deve buscar a raiz da questão, até seus fundamentos, ou seja, que se opere uma reflexão em profundidade. Para garantir tal radicalidade, é necessária a constituição/apropriação de um método de análise, de modo a se proceder com rigor. “Por fim”, tal análise não deve examinar a situação de modo parcial, e sim, em uma perspectiva de conjunto, relacionando o aspecto em questão com o conjunto de relações sociais. Em outras palavras, em acordo com a perspectiva analítica marxiana, a ordem burguesa, como formação histórico-social é uma totalidade complexa na qual a sua compreensão ideal<sup>1</sup> se dá pelo exame das mediações entre o conjunto destas totalidades de menor complexidade<sup>2</sup>. Importante para a discussão aqui proposta, assim como para justificar o “por fim” *entre* *aspas* linhas acima, o alerta que segue:

A exposição sumária e isolada de cada um dos itens acima descritos não nos deve iludir. Não se trata de categorias auto-suficientes que se justapõem numa somatória suscetível de caracterizar, pelo efeito mágico de sua junção, a reflexão filosófica. A profundidade (radicalidade) é essencial à atitude filosófica do mesmo modo que a visão de conjunto. Ambas se relacionam dialeticamente por virtude da íntima conexão que mantém com o mesmo movimento metodológico, cujo rigor (criticidade)

garante ao mesmo tempo a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica. (SAVIANI, 2004, p. 17-18).

Dessas considerações, entendemos que estes três elementos (radicalidade, rigorosidade e visão de conjunto) fazem parte de um único movimento de análise, do mesmo modo que, pelo fato da EF, no campo escolar, tender para a construção da ideologia burguesa, não exclui de si elementos existentes no movimento de construção da contra-hegemonia. Entretanto, por ser uma luta desigual, ao realizar uma análise sem se importar com os determinantes históricos, sem compreender que a EF é fruto de relações sociais contraditórias sendo, portanto, fruto da ação humana, é cabível formular o entendimento de que ideologia e contra-hegemonia são, apenas, polos opostos, não havendo uma mediação de incorporação/negação entre ambas.

Este trabalho objetiva construir, de modo articulado, uma discussão centrada em um esforço aproximativo entre a EF e a pedagogia histórico-crítica (PHC). Justifica-se pela necessidade de radicalização da teoria pedagógica (FRIZZO, 2015) na perspectiva da construção do conhecimento e fortalecimento da contra-hegemonia (SOUZA, 1999), assim como, faz jus ao apontamento de Silva (2013), ao manifestar a importância de que se constituam novos estudos e reflexões que articulem a EF com a PHC, visto esta produção na área ainda ser incipiente. Outra importante questão que motiva a realização deste estudo é o fato de entender que a escola é uma instituição social construída ao longo do processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção sendo uma construção humana, e não uma instituição social a serviço – unicamente – das classes hegemônicas. Como aponta Souza (1999, p. 164)

Acredita-se ser a escola uma /instituição social que se encontra em constante relação histórica e dinâmica com o real, portanto, ao mesmo tempo que ela reproduz/consolida uma ordem de dominação, constitui-se também em espaço de luta/construção de nova ordem.

Portanto, este texto é resultado de uma reflexão teórica tendo como base autores que trabalham a partir de uma perspectiva teórico-metodológica, o materialismo histórico e dialético (MHD). A finalidade – entendendo esta como um processo, e não como um fim em si mesmo - desta discussão, se coloca no entendimento de que a PHC se constitui em fundamento teórico<sup>3</sup> para que a EF alcance condições de, mediante a radicalização da teoria pedagógica, construir a contra-hegemonia.

Ao considerar a EF como um produto da ação humana frente ao desenvolvimento do processo histórico de produção da existência, compreendemos ser esta uma totalidade de menor complexidade. Nesta perspectiva, ao concordar com Marx e Engels (2005, p. 84) que a “[...] história de todas as sociedades que existiram até hoje é a história da luta de classes [...]” a realização da análise não deve ser estanque, fixa, a-histórica. Pelo contrário, devemos sim é realizá-la a partir dos elementos da realidade concreta que, por sua vez, estão em constante movimento. De acordo com a obra marxiana, a sociedade burguesa é uma

*totalidade concreta*, constituída por totalidades de menor complexidade. Porém, ela não é uma totalidade inerte, é dinâmica e seu movimento resulta das *contradições* entre todas as totalidades que compõem a sociedade (totalidade concreta). Cabe apontar, também, que estas relações não são diretas, elas são *mediadas* pelos diferentes níveis de complexidade, assim como pelas particularidades de cada totalidade. Frente a este entendimento, o olhar para a vida, para a realidade,

[...] não parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados, representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso: parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos e ecos ideológicos desse processo de vida. (MARX, ENGELS, 2007, p. 94).

Portanto, analisar o conjunto das relações existentes no modo de produção capitalista se faz vital para desvelar as relações sociais que desencadearam na necessidade de construção da EF como área do conhecimento que integra o campo escolar. De modo breve, serão expostos os elementos tidos como centrais para esta discussão.

O ponto de partida é o interesse em compreender a EF inserida neste processo, e, desse modo, cabe explicitar que esta foi formada a partir de distintos interesses, por inúmeras compreensões a respeito de sua função social e, inserida em âmbito escolar, por questões articuladas aos processos educacionais. De acordo com D'agostini e Titton (2015), a respeito destes determinantes sociais que influenciaram/influenciam a área, a EF se transformou, juntamente com as reestruturações presentes no mundo do trabalho, e com os direcionamentos políticos da reforma do Estado ocorridas no Brasil, centralmente a partir da década de 1990 em diante. Os desdobramentos ocorridos deste processo podem ser percebidos na área frente a diversos elementos: na regulamentação da profissão; na fragmentação dos campos de atuação profissional; na precarização do trabalho em todas as instâncias de atuação da EF; na ampliação da mercadorização do esporte e outras práticas corporais, assim como na ampliação do mercado vinculado aos megaeventos esportivos – jogos Pan-Americanos, as Olimpíadas e a Copa do Mundo FIFA. Tal apontamento perspectiva demonstrar que a EF, assim como a escola e a educação de modo geral estão intimamente ligadas às relações sociais de produção capitalista.

Mas de fato, que relações são estas? Ao empreender a escrita de *O Capital* (2013), Karl Marx inicia sua exposição a respeito do modo de produção capitalista pela explanação acerca da mercadoria<sup>4</sup>, analisando os dois fatores que a constituem: valor de uso e valor. Afirma o autor que “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma ‘enorme coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual como sua forma elementar.” (MARX, 2013, p. 113). Marx desenvolve, portanto, uma profunda análise do vínculo entre as forças produtivas e as relações de produção, para alcançar condições de expor sua compreensão a respeito do modo de produção capitalista. No movimento entre estes dois polos encontra-se o trabalho, sendo este o elemento básico da sociedade humana;

elemento cujo desenvolvimento determina em última instância, de acordo com Rubin (1987), todo o desenvolvimento da sociedade.

As distintas formas como as mercadorias foram/são produzidas por meio do trabalho humano (seja livre, escravo ou assalariado) é o que distingue as distintas épocas econômicas. Ou seja, a forma como o trabalho é realizado indica o grau de desenvolvimento da força de trabalho<sup>5</sup>, assim como as condições sociais nas quais se trabalha. No modo capitalista, a produção se caracteriza pelo trabalho assalariado. Desta forma, o trabalho é parte fundamental no processo de desenvolvimento histórico da sociedade. A modificação e desenvolvimento da atividade de trabalho compreendem dois pontos:

[...] em primeiro lugar, as modificações nos meios de produção e métodos técnicos, através dos quais o homem atua sobre a natureza – em outras palavras, modificações nas forças produtivas da sociedade; em segundo lugar, correspondentemente a essas modificações, produzem-se outras em toda a estrutura das relações de produção entre as pessoas, entre os participantes do processo social de produção. (RUBIN, 1987, p. 13, grifo do autor).

Com a exposição acima perspectiva-se demonstrar a proximidade existente entre as forças produtivas e as relações de produção e, a partir disto, entende-se que aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de sua própria produção. Nesta perspectiva, “[...] tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem.” (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Na sequência desta consideração, apontam que o que os indivíduos são dependentes das condições materiais de sua produção. Estas relações humanas estão encobertas por relações entre coisas<sup>6</sup>, e, assim, as relações sociais de produção assumem a forma de coisas, expressando-se unicamente desse modo. Na análise marxiana, a estrutura da economia leva as coisas a desempenharem um papel social particular e, portanto, a adquirir propriedades sociais específicas. “Assim, as relações sociais de produção não são apenas ‘simbolizadas’ por coisas, mas realizam-se através de coisas.” (RUBIN, 1987, p. 26).

Contudo, as condições materiais de produção se expressam de distintas formas, variando de acordo com o pertencimento de classe e este, de acordo com Lukács (2003), determina-se segundo a posição no processo de produção. Deste modo, para a classe trabalhadora, sua condição material se organiza a partir da venda da força de trabalho, materializada no trabalho assalariado, a fim de alcançarem condições de subsistência para revender sua força de trabalho e, para a burguesia, pela exploração da venda da força de trabalho.

A partir desses elementos expostos acima, pretendemos aproximar a compreensão a respeito da força de trabalho como uma mercadoria a ser vendida por meio de um contrato entre dois seres humanos livres. Mas como se dá esse processo? Ao discorrer sobre a compra e a venda da força de trabalho – uma troca de mercadorias – Marx (2013) expõe que esta

força pode aparecer como mercadoria no mercado de trabalho ao ser colocada à venda, ou quando é vendida pelo seu próprio possuidor, ou seja, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. Para isso, seu possuidor tem de poder dispor dela, sendo, então, o livre proprietário de sua capacidade de trabalho, de sua pessoa. “Ele e o possuidor de dinheiro se encontram no mercado e estabelecem uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais.” (MARX, 2013, p. 242). A continuidade desta relação exige que o proprietário da força de trabalho à venda por um período determinado, caso contrário, se ele a vender inteiramente, de uma vez por todas, vende a si mesmo, transformando a si próprio de homem livre a escravo, “[...] de um possuidor de mercadoria numa mercadoria.” (MARX, 2013, p. 242).

Essa relação de compra e venda da força de trabalho por pessoas juridicamente iguais requer uma análise mais atenta para que se enxergue suas sutis diferenças. Recorre-se, novamente, a Saviani (2016, p. 37) para esclarecer tal entendimento.

Considerando que o trabalhador, se não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver, ele na verdade não tem escolha. Ou ele vende sua força de trabalho ou simplesmente vai morrer (sobra-lhe apenas a alternativa da delinquência, ou seja, enveredar pelo caminho do crime). Isso significa que, enquanto o capitalista é livre na aparência e na essência, de direito e de fato, formal e materialmente, o trabalhador é livre apenas na aparência, no plano do direito e no aspecto formal. Essencialmente, de fato e materialmente, ele é escravo.

A compreensão deste movimento existente no modo de produção capitalista, mesmo que de modo breve, se faz de fundamental importância para a realização da discussão aqui proposta. A educação, a escola e a EF são partes constitutivas desta sociedade tendo uma função social a ser realizada. Sua criação possui desdobramentos históricos que respondem aos interesses sociais hegemônicos, mesmo que, ao longo do processo histórico, tenham sido, também, apropriados por interesses contra-hegemônicos, transformando-se em instrumentos de luta e resistência. De acordo com Neves e Sant’Anna (2005, p. 29), a escola no capitalismo “[...] torna-se importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia, ou pedagogia da conservação, e, concomitantemente, em veículo que limita e emperra a construção e a veiculação de uma pedagogia da contra-hegemonia.” Sem desconsiderar o conjunto das relações existentes neste processo, do mesmo modo que o profundo debate teórico produzido a respeito da mercadorização das relações sociais imposto no modo de produção capitalista, manifestamos nossa compreensão de que a educação e escola estão inseridas neste movimento. De acordo com Ribeiro (1999), a escola foi concebida no interior de processos revolucionários de um novo modelo de produção, no qual a burguesia – na condição de classe revolucionária – encontrou-se em um momento no qual era preciso construir - ou se apropriar e reorganizar - uma instituição social que monopolizasse a formação da juventude a fim de sintonizá-la com a totalidade das relações sociais,

implicando a estes a aceitação de sua condição de classe. Este novo modelo de produção, de acordo com a autora, é

[...] o capitalismo – que precisa de operários alfabetizados e disciplinados, ou mais produtivos; de um novo modelo de sociedade – a burguesa – que precisa libertar-se da “autoridade” eclesial, colocando-se, nos negócios, em nível de igualdade com a nobreza e o clero; de um novo modelo de ciência – a físico-experimental – para fundamentar a criação de máquinas e ferramentas que imponham aos operários o tempo, a quantidade e a qualidade da produção; de um novo modelo de política – o Estado – que unifique feudos, delimite um território, centralize poder, elabore e aplique as leis que regulem a organização da sociedade civil; portanto, de uma nova educação – a escola pública – que, através do ensino da língua vernácula, da disciplina e da obediência às leis civis, forme o cidadão burguês e o operário. (RIBEIRO, 1999, p. 8).

Esta análise se faz necessária para que se possa compreender, a partir de determinada perspectiva teórica, parte dos determinantes que se fizeram presentes na construção da escola tendo a burguesia como classe dirigente, elegendo tal instituição social responsável para a instrumentalização do conjunto da sociedade civil. Tal exame permite compreender que a forma que a escola assume é reflexo da luta de classes, pendendo para os interesses burgueses em detrimento dos interesses dos trabalhadores (CALHEIROS; SOUZA, 2014).

As considerações acima realizadas possuem importância para a introdução da discussão a respeito do modo de produção capitalista, entendido como totalidade complexa. Por fim, cabe manifestar que as considerações aqui expostas configuram-se como um ponto de vista particular a respeito deste objeto de estudo, com isso, entendo haver outras compreensões, outros entendimentos sendo, de acordo com a epígrafe que introduz esta discussão, um forte elemento de afastamento da “terrível paz dos cemitérios”, ou seja, no campo teórico, não se perspectiva o consenso, e sim, o debate entre os distintos entendimentos da realidade.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

A fim de expor elementos a respeito do desenvolvimento histórico da EF no Brasil, Soares (2001) analisa os desdobramentos que levaram à nascente burguesia industrial europeia a enxergar a EF (denominada à época de Ginástica) como um importante instrumento para contribuir com a construção de seu ideal de sociedade.

Na Europa e em especial na França [século XIX], este é o período no qual se consolidam o Estado burguês e a burguesia como classe, criando condições objetivas para que as suas próprias contradições de classe no poder apareçam, e seja inevitável o reconhecimento da existência de seu oponente histórico: a classe operária. Para manter sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social,

um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. (SOARES, 2001, p. 5).

As considerações de Soares auxiliam para o esclarecimento da relação existente, no Brasil, entre a EF e as instituições médicas e militares. Neste quadro político, social e econômico elabora-se uma nova forma de intervenção na realidade social, operando tanto no âmbito corporal dos indivíduos, quanto no “corpo social”, ao tornar-se um hábito.

Estamos nos referindo à Educação Física, que, já no século XIX, chega aos foros científicos com seu conteúdo médico-higiênico e com sua forma disciplinar voltada ao “corpo biológico” (individual) para, a partir dele, moralizar a sociedade, além de “melhorar e regenerar” a raça. (SOARES, 2001, p. 32).

Ao receber forte influência do Positivismo, a EF foi entendida como a educação do físico, associando-a à saúde do “corpo biológico”. Os médicos higienistas influenciaram decisivamente o referencial de conhecimentos necessários para o desenvolvimento desta área do conhecimento, sendo utilizada como um mecanismo a mais na construção do homem novo, sendo, dessa maneira, sujeito do capital. (SOARES, 2001). Oliveira (1989) contribui com esta discussão ao expor que é no período imperial que marca, fundamentalmente o início da história da EF no Brasil tendo, como mentores intelectuais os médicos e como executores, os militares. Dessa forma, valores como disciplina, eugenia e civismo estão visceralmente enraizados na prática de atividades físicas no Brasil.

Dando um “salto na história”, a fim de desdobrar a discussão para o que é aqui central, manifesta-se acordo com Castellani Filho (2010), quando buscou descobrir quais as necessidades estruturais e conjunturais a EF respondeu no Brasil. Deste estudo realizado pelo autor, cabe aqui a citação a seguir, na qual expõe o seu objetivo neste processo.

[...] interpretar a conotação dada pela Educação Física à questão do reforço por ela exercido à estereotipação do comportamento masculino e feminino em nossa sociedade [à época do Brasil império]; mais adiante, já na década de 30 deste século [1990], com o intuito de compreender em que medida, as mudanças havidas no reordenamento econômico-social sugeriam, através dos estímulos à Educação Física, a concretização de uma identidade moral e cívica brasileira, analisar o envolvimento da Educação Física com os princípios de Segurança Nacional, tanto no alusivo à temática da Eugenia da Raça, quanto àquela inerente à constituição dos – na época – Estados Unidos do Brasil, referente à necessidade do adestramento físico, num primeiro momento necessário à defesa da Pátria, face aos “perigos internos” que se afiguravam no sentido de desestruturação da ordem política-econômica constituída, como também à eminência de configuração de um conflito bélico a nível mundial, e, em outro instante, visando assegurar ao processo de industrialização implantado no país, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo a ela cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do trabalhador brasileiro”. (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 31-32).

Na sequência de sua exposição, discute a respeito da inserção da EF no Ensino Superior a partir das transformações ocorridas com a Reforma Universitária, consolidada na Lei 5.540/68. Interessa ao autor os desdobramentos após o Golpe de 1964, tendo a hipótese de a área ter colaborado, por meio de seu caráter lúdico-esportivo, “[...] com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação do movimento estudantil [...]” (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 32), entre outras questões. Tal consideração se faz necessária para o esclarecimento do modo como a EF foi sendo apropriada politicamente, no Brasil, ao longo do século XX.

Na década de 1980, vivenciou-se um processo de abertura política e o fim da Ditadura Militar, sendo um importante período na história brasileira. Com isso, no campo de estudos da EF, iniciou-se um movimento de discussão a fim de pensar a respeito do que é a EF, entre tantas outras questões. Este movimento ficou conhecido como movimento renovador. Esta transformação não ficou restrita a este campo do conhecimento, pelo contrário, foi uma particularidade da década de 1980, como bem expõe Saviani (2011b, p. 402): “Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construírem pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados.”

Destaca-se, desse movimento, as considerações postas frente ao que se denominou de concepção de EF crítico-superadora<sup>7</sup>. No ano de 1992, o professor Lino Castellani Filho organizou, junto com outros cinco professores<sup>8</sup>, o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, denominado na área como *Coletivo de Autores*. Neste texto, os autores apresentaram uma discussão das questões teórico-metodológicas da área, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte, entre outros. Expuseram dois elementos básicos para auxiliar os/as leitores/as para: “[...] a) elaboração de uma teoria pedagógica; b) elaboração de um programa específico para cada um dos graus de ensino.” (SOARES *et al.*, 2012, p. 10). Nesta obra, um marco na EF brasileira, os autores lançaram as bases teóricas para um entendimento da área, como sendo crítico-superadora. Cabe pontuar que esta obra reúne, em si, mesmo que com marcados limites<sup>9</sup>, parte do pensamento crítico (e propositivo) da EF da década de 1980.

O teor crítico que permeou o texto pode ser exposto na seguinte passagem, assim como, em tantas outras:

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este

projeto maior de homem e de sociedade? (SOARES *et al.*, 2012, p. 26, grifo do autor)

Com a referência acima, explicita-se a aproximação desta obra com a perspectiva teórica fundamentada no MHD, assumindo os valores de uma determinada classe social, a classe trabalhadora, entendendo a educação, a escola e a EF, inseridas nas disputas internas à luta de classes. Discutiram, entre outros, o papel desta área do conhecimento a fim de elevar o nível de consciência no conjunto dos estudantes, para que estes compreendam sua inserção no processo de produção capitalista.

Souza (1999) discutiu a respeito das concepções de mundo que direcionam o processo educativo em geral e, de modo específico, na área da EF escolar<sup>10</sup>. De acordo com esta leitura, manifestou haver a concepção ideológica e a contra-hegemônica. Demonstrou a autora que o modelo de racionalidade científico-ideológica (a concepção ideológica) surge em fins do século XVIII e início do século XIX, propondo uma reforma da sociedade a fim de estabelecer uma nova ordem – o positivismo. Com isso, propôs que as ciências sociais seguissem o método científico natural<sup>11</sup>. Em contrapartida demonstrou que, com a formulação marxiana, há o surgimento de um modelo de racionalidade que nega a naturalização a partir do entendimento de que o homem – enquanto ser genérico – é um ser histórico e social que produz seus meios de subsistência através do trabalho e que, por meio deste, estabelecem as relações de poder.

A concepção de EF crítico superadora fundamenta-se na perspectiva marxiana para responder às questões oriundas da realidade. Em acordo com o que formulou Souza (1999), entende-se que no tratamento dado à realidade pelo pesquisador está sempre internalizada – consciente ou inconscientemente – uma visão social de mundo. Por fim, compreende a autora que os professores de EF encontrarão condições de fundamentar a luta contra-hegemônica por meio da tomada de posição política de caráter crítico.

## **A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA<sup>12</sup>: CONTEXTO HISTÓRICO DE SURGIMENTO**

Nessa seção, expõe-se aspectos relativos aos elementos centrais que fundamentam a PHC frente o desenvolvimento histórico de sua produção. Importante ressaltar que a escolha das considerações aqui presentes não constitui a totalidade da formulação teórica que fundamenta tal pedagogia, entretanto, auxilia na busca pela realização do objetivo proposto.

Do mesmo modo que os processos sociais ocorridos com o fim da Ditadura Militar e, o que ficou conhecido como período de “transição democrática” promoveu diversas transformações na EF, no campo da educação em geral não foi diferente: “Após um longo período de intensa censura e perseguição política-ideológica surgia, no final da década de 1970, um período de transição de um Estado ditatorial a um Estado democrático-burguês.” (SILVA, 2013, p. 29). Destes processos, emergiu um grupo de professores na Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) que deu voz às inquietações do professor Saviani e, o que este vinha procurando desenvolver individualmente, assumiu um caráter coletivo. (SAVIANI, 2011a).

Importante referenciar o que Saviani (2013, p. 76) buscou traduzir com a expressão PHC. Nas palavras do autor, afirma ser o “[...] empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo.” Na sequência desta consideração, argumenta que a concepção pressuposta da PHC é o MHD, compreendendo a história a partir do desenvolvimento material, ou seja, da determinação das condições materiais da existência humana.

Ao realizar uma análise aprofundada da questão educacional em geral e das teorias educacionais, centralmente, do que denominou de teorias crítico-reprodutivistas<sup>13</sup>, criticando seu caráter não dialético, a-histórico, ao compreender a sociedade capitalista como algo não suscetível a transformações, inicia sua busca pela constituição de uma pedagogia alternativa às até então existentes. Na sequência desta análise afirma ter sido a partir das contradições do modo de produção feudal que se desenvolveu o capitalismo.

Consequentemente, a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação. A questão era, pois, a seguinte: como compreender a educação nesse movimento histórico? Tratava-se de percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 79).

Tal consideração expõe a centralidade que possui o conhecimento do processo histórico de desenvolvimento da sociedade e, de modo específico, da educação e escola, sendo um elemento distintivo da PHC. No processo de constituição da crítica às pedagogias vigentes, realizou-se no ano de 1978 o Seminário de Educação Brasileira, em Campinas, discutiu-se também quais os rumos se deveria imprimir à educação. Diz Saviani (2013) que a partir do final da década de 1970 generaliza-se a expectativa, entre os professores, em torno da busca de alternativas, visto a concepção crítico-reprodutivista não dar respostas às indagações, ao mesmo tempo por considerar que qualquer tentativa na área educacional é reprodutora das condições vigentes e das relações de dominação características da sociedade capitalista.

À medida que se tornam mais evidentes a insuficiência, a inadequação, a inviabilidade da orientação oficial, a tendência dos professores é racionar, mais ou menos, nos seguintes termos: “Está bem. Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende a interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação. Mas, e então? Se essa educação, essa forma de ensinar, não é adequada, qual será? Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no intuito de responder à

questão: como devo me conduzir no processo educativo? (SAVIANI, 2013, p. 78).

Pretende-se aqui enfatizar o entendimento de que a análise do processo histórico é elemento central para a PHC, sendo um de seus elementos distintivos. Ao mesmo tempo, enfatiza-se a sua inserção e nos processos compreensão do real, do momento histórico em que se constitui, a fim de propor alternativas que façam com que a vara curve para o outro lado, o lado da superação das relações de produção capitalistas.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: APROXIMAÇÕES**

Neste tópico, apresentam-se elementos a fim de realizar uma aproximação entre a EF e a PHC. Neste processo, a partir da radicalização da teoria pedagógica, centrada na perspectiva crítico-superadora, a EF encontra condições de construir e fortalecer a contra-hegemonia tendo, como fundamentação teórica, a PHC.

Ao partir para a análise a respeito da necessidade de radicalização da teoria pedagógica, Frizzo (2015, p. 177) acredita existir uma disputa centrada nos seguintes elementos:

A elaboração da teoria pedagógica da EF parte da realidade concreta da organização do trabalho pedagógico<sup>14</sup> e da produção da cultura historicamente sistematizada, sendo que a cultura corporal é uma parte desta produção humana e que suas manifestações vão constituir os conteúdos da EF, tanto no âmbito escolar quanto fora da escola. Porém, a teoria pedagógica de base reacionária é elaborada através de negociações buscando consensos com as diferentes perspectivas, tal qual reivindica o pensamento pós-moderno que acredita ser possível conciliar contradições inerentes ao sistema do capital como, por exemplo, acreditar que negar teoricamente as classes sociais significaria que elas não existem ou que convivem em “harmonia” compartilhando os mesmos “discursos”.

Com base nestas considerações, argumenta haver este espaço de disputas no campo científico vindo a defender a cultura corporal como fundamento da teoria pedagógica, visto ela expressar uma perspectiva de classe social que se funda nos interesses dos trabalhadores, assim como, intenciona a transformação da sociedade com a superação da atual forma de organizar a vida. (FRIZZO, 2015). Aproximando esta consideração aos argumentos de Souza (1999), entende-se haver uma ressonância de que, por meio desta radicalização, as possibilidades de construção da contra-hegemonia aumentam.

Neste campo de disputa, concorda-se com Moraes (2001), ao apontar a existência de um recuo da teoria. Frizzo (2015) partilha deste entendimento e destaca que tal recuo não é obra do acaso, pelo contrário, é interessado. Compreende que em um momento histórico no qual as bases produtivas se desestabilizam, entravadas por relações de produção fundadas no trabalho assalariado, na propriedade privada dos meios de produção e em valores de troca,

“[...] urge a necessidade de elaboração de explicações reacionárias que corroborem ou mesmo que sustentem o modo capitalista de produzir a existência, porém sem problematizar seus pressupostos.” (FRIZZO, 2015, p. 152). Na sequência desta análise, afirma tratar das concepções pós-modernas que se disseminam como possibilidades científicas mais avançadas, porém, não encontram materialidade no sistema de relações concretas da realidade social. Manifesta o autor seu entendimento de que é preciso, neste confronto entre distintos projetos históricos de sociedade, a escolha de um método coerente e consistente de fazê-lo, que esteja alicerçado em uma teoria do conhecimento que explique o real e exponha as contradições presentes no desenvolvimento histórico da sociedade a fim de encontrar formas de alcançar sua superação. É por meio desta análise que entende ser o MHD um caminho possível para fundamentar as práticas e investigações no campo mais geral da produção e, de modo específico, da escola e da EF. (FRIZZO, 2015). No processo de desvelar o real, de criar condições de compreensão das relações de produção capitalista tendo, como Marx apontou em suas teses sobre Feuerbach, o interesse de transformar o real, superando as relações de produção capitalistas, a proposição de radicalização da teoria pedagógica encontra um reforço na formulação presente na PHC.

Então, são expostos a seguir elementos centrais da PHC que possibilitam um caminho investigativo a fim de auxiliar na busca por este ponto de apoio. De acordo com Saviani (2013, p. 8-9), a tarefa a que se propõe a PHC em relação à educação escolar implica:

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

Outros elementos repousam sobre a concepção de trabalho educativo e objetivo da educação, compreendendo o primeiro como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p. 13). A importância desta consideração reside, entre outros, no entendimento da escola como um espaço de disputa sendo, portanto, “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...]” (SAVIANI, 2013, p. 14), ou seja, o saber científico, erudito, a fim de produzir ricas determinações<sup>15</sup> nos indivíduos singulares. A respeito do objetivo da educação, afirma ser “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Com este entendimento a respeito das tarefas, dos objetivos, do trabalho educativo e etc., cabe expor a análise a importância posta nos processos educativos e na escola, para fortalecer a consideração de que a PHC auxilia a EF na radicalização da teoria pedagógica. Destaca Saviani (2013, p. 88) que na sociedade atual não é possível a compreensão da educação sem a escola, visto ser a escola a forma dominante e principal de educação. Na sequência deste debate diz que a escola é compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; “[...] assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista.” (SAVIANI, 2013, p. 88).

Portanto, a perspectiva analítica centrada no MHD, ao ser apropriada pelos estudos da EF, aproxima-a, no campo geral da educação brasileira, às análises que se pretendem construir pedagogias contra-hegemônicas tendo, na PHC, uma coerente escolha.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esta discussão, este breve esforço aproximativo tendo como intenção a contribuição ao debate, compreende-se haver exposto os elementos primeiros para dar sequência a este estudo. A radicalização da teoria pedagógica da EF, a fim de se contrapor à perspectiva centrada na pós-modernidade se torna questão central para a construção da contra-hegemonia. Neste movimento de apropriação de tudo o que é humano, a fim de produzir nos indivíduos ricas determinações, a PHC se insere como importante contribuição teórica, proporcionando elementos para a intervenção prática do conjunto dos professores, ou seja, atua como guia para leitura do real, para uma intervenção coerente com os interesses da classe trabalhadora.

A PHC não propõe realizar a revolução social a partir da escola, do mesmo modo não credita na educação tal importância revolucionária. Entretanto, entende que a educação possui sua especificidade e que, de acordo com Silva (2013), é através das características próprias a educação é que esta pode contribuir com o processo de transformação social. Neste movimento, entende-se que a EF, ao radicalizar a teoria pedagógica a partir da reflexão sobre os elementos da cultura corporal - sendo estes elementos uma produção humana frente o desenvolvimento do processo histórico – alcança condições de produzir em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos seres humanos. Não de modo mecânico, elabora-se a hipótese de que a EF enxerga a possibilidade de construção da contra-hegemonia.

O entendimento da escola como um espaço de transmissão do conhecimento a fim de produzir nos indivíduos a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, a coloca como uma instituição social em disputa, encontrando condições de se construir a contra-hegemonia tendo, na radicalização da teoria pedagógica, o MHD como uma importante compreensão do real. Sem desconsiderar as distintas compreensões do real, as distintas e variadas teorias do conhecimento, entendo que a concepção de mundo fundada

no MHD assume o papel de fio condutor na aproximação entre a EF e a PHC e, deste modo, para a real possibilidade de construção da contra-hegemonia. Mais uma vez, se afirma que tal consideração tem como fundamento o interesse pelo debate, pela contraposição de ideias, portanto, um distanciamento progressivo da terrível paz dos cemitérios.

Por fim, destaca-se com Frizzo (2015) que, por meio da radicalização da teoria pedagógica, nos termos aqui brevemente expostos, é possível fortalecer um processo de transformação da escola, em que as possibilidades do “novo”, carregam a superação do “velho”, não de modo reformista, mas, sim, transformador.

## REFERÊNCIAS

- CALHEIROS, V. C.; SOUZA, M. S. Avaliação como categoria: elementos para uma discussão. **Kinesis**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 95-109, 2014.
- CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no Brasil: a história que não se conta**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Corpo & Motricidade).
- D'AGOSTINI, A.; TITTON, M. Educação Física no contexto da crise estrutural do capital e nas mudanças no mundo do trabalho: repercussões na formação dos professores. *In*: SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. (org.). **Conhecimento em Educação Física no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.
- FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018.
- FRIZZO, G. A necessária radicalização da teoria pedagógica da educação física nos tempos de crise do capital e nas mudanças no mundo do trabalho. *In*: SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M.; CALHEIROS, V. C. (org.). **Conhecimento em Educação Física no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.
- LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Tópicos).
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MORAES, M, C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1 p. 5-24, 2001.

- MORAIS, R. de. Prefácio In: MEDINA, J, P, S. (org.). **O brasileiro e seu corpo.** Educação e política do corpo. São Paulo: Papirus, 1987.
- NEVES, L. M. W.; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, V. M. Educação Física: ideologia e contra-ideologia. In. **Artus: Revista de Educação Física e Desportos**, ano XII, n. 21, 1989.
- RIBEIRO, M. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”? **Revista da UCPEL**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 1999.
- RUBIN, I.I. **A teoria marxista do valor.** São Paulo: Livraria e Editora Polis, 1987.
- SAVIANI, D. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (org.). **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 31-45
- SAVIANI, D. A filosofia na formação do educador. In: **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia historicocrítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011a. p. 197-225.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. (Coleção Memórias da educação).
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SILVA, E. M. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da educação brasileira.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, 2013.
- SOARES, C. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil.** 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, M. S. Educação Física: construindo ideologia ou contra-hegemonia? **Motrivivência**, ano XI, n. 12, p. 163-174, maio 1999.

**AUTORIA:**

\* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Santa Maria (UFSM). Bolsista no Diretório dos grupos de Pesquisa no Brasil (CNPQ). Contato: vicocalheiros@gmail.com

\*\* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Contato: anaililferreira@yahoo.com.br

**COMO CITAR ABNT:**

CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L. S. A Educação Física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-19, 2021. DOI:

10.20396/rho.v21i00.8659287. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659287>. Acesso em: 1 jun. 2021.

**Notas**

<sup>1</sup> Este termo faz referência a representação no pensamento.

<sup>2</sup> Importante ressaltar que, ao entender a sociedade burguesa como uma totalidade complexa, resultado da ação histórica dos seres humanos, não há como compreender todas as suas relações e seus respectivos nexos causais visto, entre outros, pelo fato da realidade ser um constante processo de vir-a-ser.

<sup>3</sup> Entendendo a teoria como a reprodução ideal do movimento real sendo um guia para a ação/intervenção prática.

<sup>4</sup> “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. [...]. Toda coisa útil, como ferro, papel etc., deve ser considerada sob um duplo ponto de vista: o da qualidade e o da quantidade. Cada uma dessas coisas é um conjunto de muitas propriedades e pode, por isso, ser útil sob diversos aspectos.” (MARX, 2013, p. 113).

<sup>5</sup> Ao analisar a forma burguesa de sociedade, Marx entende por força de trabalho o complexo das capacidades físicas e intelectuais existentes no ser humano e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo. (MARX, 2013).

<sup>6</sup> Por “coisas” entende-se que sejam os produtos do trabalho humano que, nesta análise, tornam-se mercadorias.

<sup>7</sup> A opção por destacar os elementos presentes apenas nesta concepção são de ordem formal, ou seja, frente os limites da construção deste artigo.

<sup>8</sup> Michele Ortega Escobar, Maria Elizabeth Varjal Medicis Pinto, Celi Nelza Zulke Taffarel, Valter Bracht e Carmen Lúcia Soares.

<sup>9</sup> A respeito dos limites presentes nesta obra, destacamos a reedição deste livro com o “Posfácio”, no qual cada autor foi contatado com a mesma solicitação. Não tendo acesso ao(s) depoimento(s) de quem já o antecedeu foram convidados a discorrer acerca da temática da pesquisa a partir de quatro pontos: 1 - Retraçar a história da construção do livro – árvore genealógica do Livro Metodologia do Ensino da Educação Física; 2 - Identificar a contribuição do palestrante na obra; 3 - Os avanços que ele reconhece do Livro na época da 1ª edição e ainda hoje; 4 – O que hoje precisaria ser revisto na obra, por quê? E o que proporia? (SOARES, *et al.*, 2012, p. 118).

<sup>10</sup> Tal consideração se faz pertinente pois apresenta elementos que fundamentam a concepção que sustentou a formulação da perspectiva crítico-superadora.

<sup>11</sup> Sob a influência positivista, “O papel da Educação Física, então, limita-se à atuação nos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo, melhorando, além da aptidão física, o intelectual. Observa-se, tanto numa perspectiva como na outra, o predomínio da visão dicotômica de homem/mulher, sob olhar

---

passivo, acrítico e a-histórico do papel social da prática pedagógica da Educação Física. Isso pressupõe que os valores do sistema capitalista brasileiro não pretendem ser questionados e, sim, conservados.” (SOUZA, 1999, p. 170).

<sup>12</sup> Para maior/melhor entendimento sobre esta questão, buscar em Saviani (2011a, 2013), Silva (2013), entre outros.

<sup>13</sup> Para maiores informações, buscar em: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

<sup>14</sup> Importante destacar que, por trabalho pedagógico, entende-se: “[...] propõe-se que o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento, estabelecer interações só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem.” (FERREIRA, 2018, p. 605).

<sup>15</sup> Ao objetivar produzir nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, entendemos que os indivíduos irão se enriquecer de determinações produzidas pelo conjunto da humanidade ao longo de processo de desenvolvimento histórico e social.