

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Moacyr dos Santos Oliveira

**CONTRIBUIÇÃO DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO PARA O
ALCANCE DOS OBJETIVOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

JUIZ DE FORA

2022

MOACYR DOS SANTOS OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÃO DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO PARA O
ALCANCE DOS OBJETIVOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.
Orientador: Wilson Alviano Júnior

JUIZ DE FORA

2022

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Moacyr dos Santos.

Contribuição do planejamento do trabalho educativo para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar / Moacyr dos Santos Oliveira. -- 2022.
333 f.

Orientador: Wilson Alviano Júnior

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Trabalho. 2. Planejamento. 3. Educação Física. I. Alviano Júnior, Wilson, orient. II. Título.

Moacyr dos Santos Oliveira

Contribuição do planejamento do trabalho educativo para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 29 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Wilson Alviano Junior - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Elita Betania de Andrade Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Fabiano Bossle
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr. Marcílio Souza Júnior
Universidade de Pernambuco

Juiz de Fora, 10/02/2022.



Documento assinado eletronicamente por Wilson Alviano Junior, Professor(a), em 30/03/2022, às 20:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por Elita Betania de Andrade Martins, Professor(a), em



03/04/2022, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, Professor(a), em 04/04/2022, às 09:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por MARCILIO BARBOSA MENDONCA DE SOUZA JUNIOR, Usuário Externo, em 24/05/2022, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Fabiano Bossle, Usuário Externo, em 30/06/2022, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 0676552 e o código CRC DE306E4F.

À Iraci, minha mãe.
(*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

À Iraci, por todo o seu amor incondicional e por ser a inspiração para que eu siga em frente. Não tenho palavras nem condições para escrever o quanto tenho a te agradecer e a saudade que sinto, minha mamãe.

À minha esposa, Thayna Xavier, pelo amor e apoio e por saber esperar para que possamos viver tudo aquilo que sonhamos juntos. Amo-te!

Ao meu filho Joaquim, muito amado mesmo antes de nascer e que me motiva sempre a seguir em frente.

Ao meu pai, Moacyr; à minha madrinha, Nora; ao meu padrinho, Henrique; às minhas tias, Braulina, Maria, Rilza, Nelza e Lourdes; ao meu tio, José Carlos; aos meus primos, primas, e, em especial, ao Juninho, por serem minha família e cuidarem de mim em todos os momentos da minha vida.

Ao querido professor Wilson Alviano Júnior, pelos tantos ensinamentos ao longo desta trajetória e que aceitou o desafio de me orientar.

À banca, que se dedicou, de modo tão gentil, à leitura deste trabalho, tecendo preciosas considerações sobre a pesquisa. À professora Elita Martins e aos professores Daniel Lemos, Fabiano Bossle, Marcílio Souza Júnior o meu sincero muito obrigado.

A todos os professores e professoras, pelo meu aprendizado.

Aos meus amigos, Wagner, Fábio, Jerônimo, Rodrigo e Éberson, além dos meus afilhados, Antônio e Luiza, por fazerem parte da minha vida.

À dona Marilene, ao Sérgio e à Thayse, por me acolherem.

Ao Bruno, Luís, Getúlio, Victor e Pedro, pela diversão.

À Ronilda e ao Amarílio, por todo o cuidado e carinho.

Aos companheiros e às companheiras de estudos do Grupo de Estudos da Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Linguagens e Culturas, pelas reflexões.

Aos colegas de trabalho do Colégio Tiradentes, da Secretaria de Esporte e Lazer e da Faculdade Metodista Granbery, por me apoiarem.

Aos meus alunos e alunas pelo estímulo aos estudos.

Obrigado a todas as pessoas que tiveram paciência e compreensão pela minha ausência nos últimos anos.

RESUMO

A presente tese é motivada pela defesa do planejamento do trabalho educativo como atividade essencial para as ações pedagógicas na educação física escolar. O estímulo deste estudo é o problema da necessidade de se conhecer a estrutura geral do planejamento e como o seu conhecimento possibilita aos professores sustentação para o cumprimento dos objetivos da ação pedagógica na educação física. O referido problema advém da constatação de que o planejamento tem sido relegado pelos docentes de educação física, em virtude dos seguintes fatores: sua redução ao cumprimento de demandas burocráticas; visão como sendo tarefa apenas para o início do ano letivo; falta de embasamento teórico para sua elaboração; concepção de que a experiência o substitui, entre outros. Logo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como o planejamento do trabalho educativo contribui para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar. Para se chegar a ele, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: discutir a necessidade de superar a relação do planejamento educacional com os interesses do capital na formação social brasileira; analisar o que é o conceito de planejamento e sua ligação com as dimensões políticas, sociais e culturais da escola, bem como suas implicações para a educação física; analisar o processo psíquico que envolve a ação de planejar; investigar como o planejamento vem sendo abordado na educação física. Para a consecução desses propósitos, serão realizadas uma pesquisa bibliográfica e o estudo do estado da arte da temática do planejamento em seu nexos com a educação física. Parte-se dos pressupostos de que a categoria trabalho é atividade fundante do ser social, do materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade concreta, da pedagogia histórico-crítica como concepção pedagógica, da psicologia histórico-cultural em sua relação com a concepção pedagógica e da abordagem crítico-superadora na educação física por defender a transmissão da cultura corporal como conhecimento. Os resultados da pesquisa possibilitaram a defesa da tese ao revelar que o planejamento da atividade pedagógica é um processo de significações captadas pelo indivíduo, a partir da translação dos objetivos refletidos na consciência. Conseqüentemente, são estabelecidas as ações e as operações voluntárias direcionadas à consecução de finalidades educacionais. Assim, o planejamento, ao condensar o conteúdo, a forma e o destinatário da atividade, contribui para a educação física ao conferir a consciência e a intencionalidade das atividades da cultura corporal orientadas para a formação do pensamento por conceitos e dos comportamentos complexos.

Palavras-chave: Trabalho. Planejamento. Educação Física.

ABSTRACT

The present thesis is motivated by the defense of the planning of educational work as an essential activity for pedagogical actions in physical education. This study needs to know the general structure of planning and how its knowledge enables teachers to support for the achievement of the objectives of pedagogical action in physical education. This problem stems from the finding that planning has been relegated by physical education teachers, due to the following factors: its reduction in the fulfillment of bureaucratic demands; vision as being a task only for the beginning of the school year; lack of theoretical basis for its elaboration; that experience replaces it, among others. Therefore, the general objective of this research is to analyze how the planning of educational work contributes to the achievement of the objectives of pedagogical action in school physical education. To reach it, the following specific objectives are outlined: to discuss the need to overcome the relationship of educational planning with the interests of capital in Brazilian social education; to analyze what is the concept of planning and its connection with the political, social and cultural dimensions of the school, as well as its implications for physical education; to analyze the psychic process that involves the action of planning; investigate how planning has been addressed in physical education. In order to achieve these purposes, a bibliographic research and the study of the state of the art of the theme of planning in its connection with physical education will be carried out. It is based on the assumptions that the work category is a founding activity of the social being, of historical-dialectical materialism as a method of analysis of concrete reality, of historical-critical pedagogy as a pedagogical conception, of historical-cultural psychology in its relation to the pedagogical conception and of the critical-overcoming approach in physical education by defending the transmission of body culture as knowledge. The results of the research allowed the defense of the thesis by revealing that the planning of the pedagogical activity is a process of meanings captured by the individual, from the translation of the objectives reflected in the consciousness. Consequently, voluntary actions and operations aimed at achieving educational purposes are established. Thus, the planning, by condensing the content, form and recipient of the activity, contributes to physical education by conferring the awareness and intentionality of body culture activities oriented to the formation of thought by complex concepts and behaviors.

Key-words: Work. Planning. Physical education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Exemplo de planejamento elaborado para o ensino de minitrampolim para EJA	210
Figura 2	Capacidades e características de formação para crianças de 4 a 6 anos	215
Figura 3	Temas propostos para a Educação Física – 8ª série no PCE/SP....	222
Figura 4	Programa de Educação Física do Colégio Pedro II de 1981	229
Figura 5	Competências e habilidades do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Pedro II	232
Figura 6	Projetos das aulas de educação física escolar	238
Figura 7	Planejamento do currículo de Educação Física para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberlândia, Minas Gerais	243

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Total de artigos encontrados no estado da arte do planejamento na educação física	198
Quadro 2	Artigos encontrados no estado da arte do planejamento na educação física após a aplicação dos critérios de seleção	199
Quadro 3	Títulos e autores dos artigos selecionados no Portal de Periódico da CAPES	199
Quadro 4	Títulos, palavras-chaves e anos de publicação dos artigos selecionados no Portal de Periódico da CAPES	201
Quadro 5	Título e periódico dos artigos encontrados no Portal de Periódico da CAPES	202
Quadro 6	Títulos e autores dos artigos selecionados da SciELO	203
Quadro 7	Títulos, palavras-chaves e anos de publicação dos artigos selecionados na SciELO	204
Quadro 8	Título e periódico dos artigos encontrados no Portal de Periódico da CAPES	205
Quadro 9	Títulos e autores dos artigos selecionados e encontrados no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO	206
Quadro 10	Títulos, palavras-chaves e anos dos artigos selecionados e encontrados no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO	206
Quadro 11	Título e periódico dos artigos encontrados no Portal de Periódico da CAPES e na SciELO	207
Quadro 12	Síntese dos projetos da pesquisa-ação de Oliveira, Martins e Bracht (2015)	211
Quadro 13	Núcleos propostos para a Educação Infantil	216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Atividade física
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdo Básico Comum
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CP II	Colégio Pedro II
EF	Educação física
EFE	Educação física escolar
EJA	Educação de jovens e adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, queers, intersexuais, assexuais, incluindo todas as outras existências de gêneros e sexualidades.
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico
PAV	Plano Acelerar para Vencer
PCE/SP	Proposta Curricular do Estado de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCTP	Planejamento coletivo do trabalho pedagógico
PGE	Plano Geral de Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TCH	Teoria do Capital Humano
TICs	Tecnologias de informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	22
2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO DE ANÁLISE DA REALIDADE CONCRETA.....	27
2.2 TRABALHO COMO ATIVIDADE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO HUMANO.....	41
3 RELAÇÃO ENTRE CAPITAL E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA.....	57
3.1 A MÃO VISÍVEL DO CAPITAL.....	59
3.2 CAPITAL E EDUCAÇÃO: UNIÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA.....	68
3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INSTRUMENTO DE DEFESA DE INTERESSES DO CAPITAL.....	86
4 PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: ENTRE VÁRIOS CONCEITOS.....	100
4.1 PONTO DE PARTIDA PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE PLANEJAMENTO.....	100
4.2 MODALIDADES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: PLANOS DE ESCOLA, DE ENSINO E DE AULA.....	120
4.2.1 Projeto político-pedagógico.....	120
4.2.2 Plano de ensino.....	125
4.2.3 Plano de aula.....	130
4.3 RESPONSABILIDADE DA GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE FORMA COLETIVA.....	134
5 TEORIA DA ATIVIDADE E MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	141
5.1 ATIVIDADE HUMANA E CONSCIÊNCIA: MOTIVOS E SENTIDOS DO TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM O PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE EDUCATIVA.....	141

5.2	RELAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO E DIMENSÕES POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL DA ESCOLA.....	158
5.3	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO.....	176
6	ESTADO DA ARTE DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	192
6.1	TRÍADE CONTEÚDO/FORMA/DESTINATÁRIO EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	203
6.1.1	Conteúdo, forma e destinatário em publicações científicas que abordam planejamento na educação física.....	203
6.1.2	Conteúdo, forma e destinatário de publicações científicas e relação com fluxo geral do planejamento do trabalho educativo na educação física escolar.....	258
6.1.2.1	<i>Conteúdo do planejamento em publicações científicas da educação física..</i>	<i>258</i>
6.1.2.2	<i>Forma do planejamento em publicações científicas da educação física.....</i>	<i>267</i>
6.1.2.3	<i>Destinatário do planejamento em publicações científicas da educação física.....</i>	<i>275</i>
6.2	CONCEITO DE PLANEJAMENTO EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES E NA SCIELO.....	284
6.3	REFERÊNCIAS AOS PLANOS EM PESQUISAS SOBRE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES E NA SciELO.....	293
6.3.1	Articulação da educação física com os planos no contexto escolar: o que dizem produções científicas que tratam planejamento.....	294
6.3.2	Dimensão do planejamento coletivo da educação física em produções científicas.....	301
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	307
	REFERÊNCIAS.....	318
	ANEXOS.....	330

1 INTRODUÇÃO

Esta tese é motivada pela defesa do planejamento do trabalho educativo como atividade essencial para o desenvolvimento das ações pedagógicas na educação física. Ora, mas será que é mesmo preciso empenhar tamanha energia para defender o planejamento do trabalho educativo? A resposta é: sim, é necessário argumentar em favor da ação indispensável do planejamento do trabalho educativo na educação física escolar! E é o que as próximas linhas tentarão evidenciar.

Em pesquisa anterior realizada no mestrado, muito embora os professores¹ tenham declarado reconhecer a importância do planejamento pedagógico (OLIVEIRA, 2016)², no cotidiano do contexto investigado, é constatado que essa atividade tem sido relegada pelos docentes de educação física na organização do trabalho educativo por inúmeros fatores. Desde já, vale frisar que muitos dos obstáculos encontrados a respeito da efetivação do planejamento pedagógico como ação essencial para o desenvolvimento do trabalho educativo não são exclusivos da educação física, mas perpassam o contexto educacional como um todo.

Segundo Fusari (1990, p. 45), historicamente ao longo da prática docente, a atividade do planejamento é reduzida ao preenchimento e entrega à secretaria escolar de formulários por parte dos professores, descaracterizando sua verdadeira função. Esse fato é tão recorrente que, segundo Russo (2016, p. 206), a visão que se tem do planejamento é que quem “algum dia participou de um planejamento na escola pública não necessita participar de qualquer outro”, de forma que não é encarado como

¹ Ao longo do texto será utilizada a desinênciã masculina “professores”, “alunos”, “homem”, “trabalhadores”, em acordo com a norma-padrão de consonância com o gênero gramatical masculino quando este se refere a todos os seres humanos, ao gênero humano em sua totalidade. Isso não significa que desconsideramos a representação linguística de identidade e que vivemos em uma sociedade racista, machista, patriarcal, homofóbica, por exemplo. Reconhecemos o debate e as estratégias de resistência e de superação a respeito de como o modo de produção capitalista se faz valer dos marcadores sociais como instrumento de opressão, exploração e dominação. Sempre que possível faremos uso dos termos “ser humano”, “indivíduo”, “sujeito”, entre outros. Entretanto, em certas ocasiões isso não será possível e há a expectativa para que tal fato não diminua o sentido de humanidade adotado nesta tese.

² Em 2016 concluí o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no qual desenvolvi a pesquisa intitulada “O planejamento pedagógico como possibilidade de valorização do trabalho docente na educação física escolar: o estudo de caso de uma escola pública de Juiz de Fora/MG”. O estudo teve como objetivo descrever e analisar o planejamento pedagógico em uma escola da rede pública estadual em Minas Gerais e sua relação com a educação física, além de apresentar um plano de ação educacional a ser implementado entre os docentes de educação física atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

instrumento metodológico de trabalho, tendo por finalidade restrita a produção de um documento protocolar.

Outros pontos nodais são apresentados por Sayão e Muniz (2004, p. 187-8), que enumeram alguns equívocos a serem ultrapassados na construção do planejamento: o de que é uma tarefa apenas para o início do ano letivo; a falta de percepção da ligação estreita com a dinâmica da prática cotidiana; o de que sua elaboração ocorre de modo isolado pelo professor; o de que essa atividade se dá de modo descolada do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Resultante desses equívocos, seguem Sayão e Muniz (2004, p. 188), o planejamento é visto como algo pontual e não como um processo para orientar a organização da ação docente durante todo o ano, resumindo essa ação à cópia ou à mera adaptação do que foi realizado em anos anteriores.

Acerca da educação física, ao revisar as produções científicas associadas ao tema, é possível perceber dilemas relacionados aos aspectos políticos, sociais, filosóficos e culturais da organização do trabalho educativo. Caparroz e Bracht (2007, p. 22) indicam que são comuns questionamentos sobre “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar”, “como desenvolver o planejamento de ensino”, entre outros, evidenciando a falta de embasamento teórico para o exercício da prática docente. Para os autores, nos cursos de formação de professores de educação física existe pouco aprendizado sobre elementos/conhecimentos da área da didática que permitam aos futuros docentes um conhecimento técnico-pedagógico capaz de subsidiar a realização de certas tarefas, como a elaboração dos diferentes planos para a organização do ensino, por exemplo (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 23).

Já entre os professores de educação física com maior tempo de formação, de acordo com Bossle (2002, p. 36) e Gariglio (2012), há resistência em planificar o planejamento, seja por crerem que seria uma tarefa mecânica, burocratizada, seja por acreditarem que sua experiência substitui o planejamento, sendo este uma tarefa para quem está iniciando o magistério. Mesmo entendendo que o fato de não planificar, ou seja, não organizar o planejamento “no papel”, signifique ausência de planejamento, é preciso compreender melhor o que essa resistência quer dizer em relação à organização do trabalho pedagógico na educação física.

Outro elemento apontado por Machado *et al.* (2010, p. 130), é que vários professores se encontram na chamada postura de desinvestimento pedagógico, isto é, aqueles “[...] casos em que os professores de educação física escolar permanecem em seus postos de trabalho, mas abandonam o compromisso com a qualidade do

trabalho docente” (MACHADO *et al.*, p. 132). Resulta desse estado que a ação pedagógica é minimizada à observação dos alunos durante a realização das atividades, sobretudo na quadra, as quais são ainda definidas pelos próprios discentes ou pelos materiais disponíveis no interior da escola.

Conseqüentemente, ocorre a chamada “não aula”, isto é, diante da falta de empenho ou da ausência de pretensão com a prática pedagógica por parte do professor, este não intervém de forma objetiva e intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem dos conhecimentos relacionados à educação física (MACHADO *et al.*, p. 133). Nessa constatação, há um questionamento vital de que, no desenvolvimento desta pesquisa, pretende-se aprofundar: o que significa compreender o planejamento do trabalho educativo como uma tarefa intencional, consciente, orientada para a satisfação da necessidade humana de educação que, especificamente na educação física, trata da apropriação dos conhecimentos referentes à cultura corporal?

Dando continuidade à exposição das questões que afetam a temática em pauta, Gariglio (2012, p. 71) afirma que, quando os planejamentos são realizados pelos professores de educação física, é comum observar a ausência de uma sequência lógica entre os conteúdos, sem qualquer pré-requisito de forma a encadear e articular os temas de ensino selecionados para as aulas. O resultado obtido, portanto, é que cada unidade de ensino se constitui como única, não tendo necessariamente ligação entre si (GARIGLIO, 2012, p. 71), ou seja, não existem relações na organização dos conhecimentos direcionando-se à aprendizagem dos alunos.

De modo semelhante, tanto o estudo de Bossle (2003) quanto a pesquisa realizada durante o mestrado (OLIVEIRA, 2016) apontam para a escassa articulação pedagógica entre os professores de educação física. Resultante disso, há o hiato entre as propostas curriculares e o planejamento, evidenciado pela falta tanto de sequência no desenvolvimento dos conteúdos entre os anos de ensino quanto de uma proposta da escola para a educação física, de forma que as escolhas não são definidas de modo coletivo, ficando a cargo exclusivamente do próprio docente. Além disso, existem problemas acarretados pela forma de organização das reuniões pedagógicas que, nos raros momentos em que ocorrem, relegam ao segundo plano o espaço/tempo de planejar.

Bossle (2003, p. 154) afirma que as ocasiões de reunião específicas para a discussão do planejamento são fundamentais para a educação física. Esses espaços visam atender não somente ao diálogo entre os professores da própria área de conhecimento, à troca de experiências e à divisão das frustrações advindas da prática

educativa, mas também possibilitam a reflexão de modo coletivo sobre a prática educativa cotidiana.

Levando em consideração que nem a educação nem a escola são neutras (LUCKESI, 2011), um dos pontos que este estudo pretende evidenciar são as influências que o planejamento do trabalho educativo sofre do modelo societário vigente, qual seja, o capitalismo, mais especificamente em sua vertente neoliberal. Tal fato não pode ser desconsiderado da análise dos aspectos relacionados ao planejamento. Entretanto, ao contrário da compreensão sobre a realidade do ambiente escolar apregoado pelos autores da chamada perspectiva crítico-reprodutivista, concordamos com Saviani (1997), para quem a escola desempenha papel fundamental na superação do próprio capitalismo em direção a uma sociedade em que a liberdade, a justiça, a igualdade e o desenvolvimento dos indivíduos em suas máximas possibilidades estejam verdadeiramente na ordem do dia. Para a concretização desse papel, entender qual é a contribuição do planejamento do trabalho educativo para o alcance dos objetivos educacionais comprometidos com a transformação da sociedade é fundamental, sem relegar as tensões provocadas pela disputa de projetos de interesses antagônicos.

Para apreender como os efeitos desse processo se manifestam na educação e, conseqüentemente, no planejamento do trabalho educativo, é preciso contextualizar a inserção brasileira no capitalismo. Com isso, há a finalidade de esclarecer que o ideário neoliberal, nascido na Europa e na América do Norte, logo após a II Guerra Mundial, atua fortemente em diversas esferas da sociedade visando ao controle das relações econômicas e políticas, atacando a limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado, denunciada como ameaça à liberdade (ANDERSON, 1995, p. 9). Independente das muitas facetas assumidas pelo modo de produção³ capitalista desde sua origem, é notório que a incorporação do Brasil

³ É preciso deixar claro que o sentido da expressão “modo de produção” ao longo do texto assume seu caráter ontológico, não se restringindo a aspectos econômicos. Dessa forma, a partir do conceito formulado e desenvolvido por Marx, Frigotto, em síntese diz: “são, pois, as relações sociais que os homens estabelecem na produção de sua existência (relações de produção) que, juntamente com a capacidade de produzir (forças produtivas), constituem o *modo de produção* que nos fornece o método para caracterizar as sociedades e analisar suas transformações. A categoria modo de produção da existência constitui-se, então, no elemento básico para entendermos como os homens concretamente se produzem pelo trabalho, e como historicamente as relações sociais de produção da existência variam. O modo de produção da existência engloba as relações sociais de produção que os homens estabelecem, mediatizados ou não pela técnica, para produzirem produtos úteis para seu sustento e reprodução; as leis de acesso, a apropriação dos bens produzidos; as ideias, instituições, ideologias que buscam legitimar o modo de os homens se relacionarem na produção da sua existência. [...] E o

historicamente acontece de forma dependente, subordinada aos países de economia central, principalmente aos Estados Unidos e aos países europeus, como a Inglaterra, por exemplo. Conforme Fernandes (2006, p. 262), em nenhuma das fases do desenvolvimento capitalista, o Brasil chegou a impor-se:

1º) a ruptura com a associação dependente, em relação ao exterior (ou aos centros hegemônicos da dominação imperialista); 2º) a desagregação completa do *antigo regime* e de suas sequelas ou, falando-se alternativamente, das formas pré-capitalistas de produção, troca e circulação; 3º) a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelização imperialista da economia interna e à extrema concentração social e regional resultante da riqueza (FERNANDES, 2006, p. 262).

Além da subordinação externa, há também o controle e a dependência interna imposta pela burguesia brasileira, construindo o capitalismo dependente como realidade econômica e humana. Ainda segundo Fernandes (2006, p. 263), o desenvolvimento capitalista é percebido e colocado em prática, socialmente, pela dominação estamental e de classe, como se seus ideários fossem apenas de ordem econômica, e não como uma política de alcance nacional, afetando a totalidade do processo histórico. Com maior clareza, podem-se acrescentar nessas formas de dominação as associadas ao racismo, ao gênero, às identidades, aos fatores culturais, entre outras, que perpassam as relações capitalistas e que igualmente se manifestam nas escolas.

Como mais uma estratégia de dominação, ditar as regras educacionais em favor da manutenção e reprodução dos ganhos com o capital faz-se essencial para atender às expectativas dos setores dominantes. Daí, ao se analisar o planejamento do trabalho educativo, não é possível desconsiderar essas influências. Garcia e Queiroz (2012, p. 183) afirmam que, ao longo dos anos, o planejamento consolidou-se no Brasil como mecanismo de regulação do desenvolvimento econômico, constituindo-se em instrumento de poder do Estado em todas as instâncias político-administrativas. Agindo desse modo, desconsideram-se as necessidades

modo de produção deve ser entendido como uma articulação entre infra e superestrutura, que forma, na visão gramsciana, um 'bloco histórico' – 'conjunto complexo, contraditório e discordante das superestruturas, e o reflexo do conjunto das relações de produção'" (FRIGOTTO, 2010a, p. 87). Depreende-se de tal entendimento que o modo de produção capitalista é apenas uma das formas de a humanidade produzir e reproduzir sua existência, mas não é a única, tampouco a que nos representa como classe trabalhadora.

educacionais da maioria da população, em outras palavras, da classe trabalhadora, em favor dos interesses econômicos da classe dominante.

Assim, o Estado intervindo nos destinos da sociedade, tem o planejamento como um instrumento poderoso de concretização dos fins econômicos, políticos e sociais. As ações dele decorrentes favorecem, portanto, as condições de acumulação capitalista, reproduzindo a exploração do trabalho e reforçando a exclusão social própria desse modo de produção. Seguindo essa filosofia, o planejamento das atuais políticas educacionais mantém como referência as concepções provenientes da área econômica, tendo como marca o descompromisso com as mudanças da realidade, da educação, em especial da educação escolar (GARCIA; QUEIROZ, 2012, p. 182-3).

De acordo com Arroyo (2013), a educação é tida como um campo social repleto de constantes disputas, influenciada pelo cenário político-econômico que a cerca. Isso inclui o currículo, a seleção dos conteúdos, os procedimentos de ensino, os livros didáticos, as diretrizes, o planejamento, enfim, tudo aquilo que, de alguma forma, conecta-se com a escola, e que não são neutros, mas repletos de significações que podem não aparecer de modo explícito no texto. A ação educativa está, portanto, sempre ligada a alguma concepção filosófico-política e, quando não são feitas escolhas conscientes capazes de guiar o trabalho, estão sendo seguidas as determinações impostas pelo projeto hegemônico.

Ao serem examinadas as políticas educacionais vigentes no Brasil e em outros países de economia periférica, é perceptível como têm os seus influxos definidos pelos ideais neoliberais reorganizados, principalmente no final da década de 1980 e durante toda a década de 1990. Sob forte influência de diversos organismos internacionais e dos setores ligados ao ramo empresarial, o planejamento da educação passa a ser controlado tendo como foco o cumprimento dos objetivos definidos por essas instituições.

As políticas educacionais na configuração atual da sociedade – global e informacional – são orientadas por poderes multilaterais e os Estados-nação signatários as desenvolvem guardando semelhanças. Assim, à medida que o planejamento assume a centralidade das políticas públicas, constituindo-se em forma racional de recriar os sentidos de sustentação da economia globalizada, são requeridas por setores organizados da sociedade formas diferentes de planejar, em relação àquelas desenvolvidas ao longo da história (GARCIA; QUEIROZ, 2012, p. 184).

Nessa forma de organização do planejamento, é disseminado no discurso a necessidade de implementação de estratégias de descentralização do poder por meio de reformas administrativas, na tentativa de consolidar um projeto político-educacional transnacional (GARCIA; QUEIROZ, 2012, p. 184). Ainda segundo as autoras, a educação é vista como mais uma mercadoria regulada pelo mercado. As instituições internacionais que exercem grande poder sobre as nações assumem a centralidade do processo de concretização de políticas educacionais, de diferentes instâncias de poder, de organismos multilaterais financeiros e de natureza técnica e política. Entre os principais, é possível citar o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

O planejamento educacional constitui-se, pois, em instrumento de intervenção social, que mobiliza os governantes da região na promoção de ajustes pactuados para consolidar um projeto socioeconômico e de educação globalizado. Esse, no entanto, não se desenvolve, exclusivamente, no âmbito da União, mas, seguindo prescrições transnacionais que orientam a formulação, a implementação e a avaliação de programas e projetos nas diversas instâncias da federação para atender a objetivos específicos. Isso porque o Estado brasileiro como regulador das políticas assume o processo decisório das ações nos sistemas educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando-se que o planejamento se constituía em instrumento de articulação entre a educação e a economia (GARCIA; QUEIROZ, 2012, p. 186).

Tendo em vista que a manutenção e reprodução do capitalismo não é interessante sob o ponto de vista da classe trabalhadora, mas sim a sua superação em direção ao socialismo, há a necessidade de (re)pensar o planejamento pedagógico. Nesse processo reflexivo, as suas dimensões (o PPP, os planos de ensino, de unidade e de aula) devem ser incluídas, bem como suas associações aos demais elementos que perpassam a organização do trabalho educativo e que o influenciam. Logo, diante do paradigma escolar direcionado à formação do trabalhador de novo tipo, é indispensável que se discuta a função da escola, o saber escolar, o currículo, os sujeitos e a sociedade que se pretende construir bem como o papel da educação física na superação das formas de dominação, opressão e exploração impostas pelo capital. Como desdobramento, é essencial compreender os processos psíquicos que resultam na organização da atividade pedagógica, na consciência dos professores de educação física e que se manifestarão no planejamento.

Para Bagnara e Fensterseifer (2019, s/p) os problemas relacionados aos aspectos didáticos na educação física têm sido pouco aprofundados nos últimos anos, sendo preciso, graças à sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem, tratá-los com a devida intensidade. Os autores complementam dizendo que a área se encontra diante do desafio de planejar didaticamente a ação docente, isto é, de planejar estratégias de ensino e avaliar conteúdos e conhecimentos dentro de um projeto curricular para a educação física na educação básica. Como consequência, afirmam, planejar, sistematizar e avaliar o ensino na educação física é considerado, na contemporaneidade, uma questão de elevada complexidade.

Isso posto, ante a relevância do ato de planejar o trabalho educativo, ante as lacunas associadas ao planejamento de ensino na educação física e ante a escassez de estudos sobre o tema na referida área (BOSSLE, 2002; 2003; LOPES *et al.*, 2016), depreende-se o objetivo principal do desenvolvimento desta pesquisa, que é analisar como o planejamento do trabalho educativo contribui para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar.

Respeitando a profundidade do assunto e os limites desta produção, na busca pelo cumprimento do que se propõe para esta tese, é fundamental que outros objetivos também sejam alcançados, quais sejam: discutir a necessidade de superar a relação do planejamento do trabalho educativo com os interesses do capital na formação social brasileira; analisar o que é o planejamento do trabalho educativo, sua ligação com as dimensões políticas, sociais e culturais da escola e suas implicações para educação física; analisar o processo psíquico que envolve a ação de planejar; investigar como o planejamento vem sendo abordado na educação física.

Para o cumprimento desses objetivos, serão feitos diversos movimentos que só serão separados por questões didáticas. Em razão das inquietações apresentadas e de outras que porventura venham a surgir no desenvolvimento desta pesquisa, mergulhar no universo do planejamento é essencial para o cumprimento dos objetivos do trabalho educativo na educação física. Na tentativa de alcançar os objetivos traçados, esta tese se assenta no trabalho como atividade essencial para a produção e reprodução do gênero humano, no materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade, na pedagogia histórico-crítica como concepção pedagógica comprometida com a transformação da sociedade, na psicologia histórico-cultural que oferece o arcabouço psicológico para a referida concepção pedagógica, e na

abordagem crítico-superadora como fundamento do trabalho educativo na educação física escolar.

Quanto aos aspectos metodológicos, este trabalho é caracterizado como um estudo bibliográfico, com base na revisão da literatura ligada ao tema que permitirá ao autor realizar a defesa da tese proposta. E aqui cabe uma justificativa para a escolha por esse caminho. Como para toda a humanidade, o desenvolvimento desta pesquisa também é marcado pelos efeitos à saúde física, social e mental provocados ao pesquisador pela pandemia do *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2) ou Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2, em português. Inicialmente, havia a intenção de, além da análise bibliográfica, realizar uma pesquisa de campo com os professores de educação física do município de Juiz de Fora/MG para verificar o tema. Entretanto, diante de todos os desafios revelados pela pandemia para a tentativa de manutenção da vida, aliados às dificuldades impostas para um professor/pesquisador na divisão entre pesquisa, docência em escola pública, faculdade e Secretaria de Esporte e Lazer, todas sem afastamento por licença de estudos, entende-se que esta é a única opção metodológica possível.

Em termos de organização do texto, o segundo capítulo é dedicado à definição dos aspectos teóricos e metodológicos que sustentam a análise do planejamento do trabalho educativo na educação física escolar. Nele, além de se descrever a trajetória da pesquisa, estabelece-se o materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade e o trabalho como atividade fundamental para o desenvolvimento do gênero humano. É essencial caracterizá-los, na medida em que o método e a categoria trabalho perpassam toda a análise do planejamento do trabalho educativo diante dos resultados da pesquisa bibliográfica.

O terceiro capítulo busca caracterizar como a relação entre o capital e a educação influenciou a formação social brasileira ao longo da história, na tentativa de evidenciar os seus impactos no planejamento na educação e, conseqüentemente, na educação física. Assim, são abordados em cada uma das seções, respectivamente, os influxos do capital na sociedade, o elo capital e educação na formação social brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como instrumento de defesa dos interesses do capital.

Em seguida, o quarto capítulo discute a conceituação do planejamento do trabalho educativo, também a partir da divisão em tópicos: primeiramente são tratados os elementos básicos do que é o planejamento, buscando como o seu conceito se

manifesta na literatura educacional; a segunda seção aponta as modalidades do planejamento educativo, apresentando, em três tópicos, o projeto político-pedagógico, os planos de ensino e os de aulas; na terceira seção, é possível verificar a responsabilidade da gestão escolar na organização do planejamento como tarefa coletiva.

O penúltimo capítulo desta tese abrange a teoria da atividade e as múltiplas determinações para o planejamento do trabalho educativo na educação física escolar. Separado em três subseções, a primeira demarca a ligação entre a atividade humana e a consciência, com o intuito de captar a ação psíquica de planejar, revelando os motivos e os sentidos do trabalho e do planejamento enquanto atividade educativa; a segunda é dedicada às dimensões sócio-político-culturais da escola, além de suas implicações para o planejamento em termos gerais, tratando da compreensão da função da escola e do saber escolar a partir da pedagogia histórico-crítica; a terceira aponta os traços essenciais que associam a abordagem crítico-superadora na educação física à concepção de ser humano, de sociedade e de escola defendida nesta tese.

Por fim, o sexto capítulo condensa os resultados e a análise do estado da arte do planejamento na educação física escolar, com o intuito de perscrutar o entendimento que os professores e pesquisadores têm a respeito do planejamento na referida área, além de identificar possíveis contribuições para a análise que não foram percebidas na primeira parte da pesquisa bibliográfica.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tecidas as considerações introdutórias a respeito dos elementos e dos desafios propostos para esta pesquisa, neste capítulo estão elencados os aspectos teórico-metodológicos que sustentam a análise do planejamento do trabalho educativo e sua contribuição para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar.

Desde já, é fundamental explicitar que este estudo não é neutro, estando, conforme Freitas (1994, p. 62), o pesquisador – limitado aos órgãos do sentido – obrigado a selecionar aquilo que vê, ouve ou sente, porque não é capaz de processar todas as informações captadas simultaneamente. Isso quer dizer que cada linha aqui escrita é marcada por um determinado projeto histórico que aparecerá de forma menos ou mais evidente, conforme a capacidade do pesquisador de expressá-la.

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas que é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins (FREITAS, 1994, p. 53).

Sendo assim, a tese aqui defendida a respeito da necessidade de apresentar argumentos sólidos em favor da tarefa indispensável do planejamento da ação pedagógica na educação física escolar será evidenciada a partir de um determinado percurso teórico e metodológico que se divide em diferentes pressupostos⁴ sustentadores do projeto histórico no qual o pesquisador está ideologicamente comprometido.

O primeiro deles é a concordância da categoria do trabalho como atividade humana fundante do ser social, incluindo as características que o fazem ter papel decisivo no processo de desenvolvimento histórico do gênero humano. O segundo está ligado à complexidade do materialismo histórico-dialético como método de apreensão da realidade concreta. O terceiro pressuposto é assumir a pedagogia histórico-crítica como concepção pedagógica orientadora do trabalho educativo e,

⁴ Esses pressupostos não representam a ordem de aparição no texto, mas os fundamentos que perpassam toda a sua estrutura e que não podem ser separados, com exceção na organização didática de um texto.

conseqüentemente, do seu planejamento. O quarto é reconhecer a psicologia histórico-cultural como a teoria psicológica em sua relação com a concepção pedagógica que embasa a investigação do processo psíquico da ação de planejar. Enfim, o quinto pressuposto é a vinculação com a abordagem crítico-superadora por defender que o objeto da educação física no âmbito escolar é promover reflexão pedagógica sobre a cultura corporal, permitindo o trato articulado com o conhecimento em suas máximas possibilidades, de modo a possibilitar ao aluno concreto a formação do pensamento por conceitos e o autodomínio da conduta.

Esta pesquisa coloca-se diante do problema da necessidade de se conhecer a estrutura geral do planejamento e como sua compreensão proporcionará aos professores maior proximidade no cumprimento dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar.

O referido problema surge na constatação de que a ação de planejamento tem sido relegada ao segundo plano pelos professores de educação física na sistematização do trabalho educativo na educação física. Entender as razões para que isso aconteça e como o conhecimento da essência do planejamento pelos professores é fundamental para a resolução da problemática exposta, conforme a aceção de problema apresenta por Saviani.

A essência do problema é a necessidade. Com isto é possível agora destruir a 'pseudoconcreticidade' e captar a verdadeira 'concreticidade'. Com isto, o fenômeno pode revelar a essência e não apenas ocultá-la. Com isto nós podemos, enfim, recuperar os usos correntes do termo 'problema', superando as suas insuficiências ao referi-los à nota essencial que lhes impregna de problematicidade: a necessidade. Assim, uma questão em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema (SAVIANI, 1983, p. 21).

Isso posto, busca-se refletir⁵, de modo radical, rigoroso e de conjunto, isto é, filosoficamente (SAVIANI, 1983), a respeito da ação de planejar. Ao considerar o que se está buscando estudar, o procedimento geral utilizado é caracterizado pelo tipo bibliográfico, já que

⁵ Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isso o ato de filosofar (SAVIANI, 1983, p. 23).

[...] se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tomando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa (KOCHE, 2011, p. 122).

Há a expectativa, portanto, de não apenas repetir o que já se produziu a respeito da temática em tela, mas também estabelecer relações que permitam revelar os traços essenciais do planejamento do trabalho educativo e sua contribuição para a organização da prática pedagógica na educação física escolar. Assim, a opção por realizar uma pesquisa bibliográfica ocorreu pela possibilidade de apropriação do conhecimento já produzido a respeito do tema para que, de posse desse saber, seja fundamentada a explicação do problema e as indicações capazes de auxiliar na sua superação. Além disso, esse tipo de estudo permite a sistematização do estado da arte do planejamento na educação física, tarefa esta também dotada de intenção de se realizar.

Por intermédio da pesquisa bibliográfica, espera-se demonstrar a estrutura dos seguintes elementos em seu nexos com o planejamento do trabalho educativo: a) a relação do capital e da educação na formação social brasileira; b) o conteúdo e a forma do planejamento encontrados na literatura; c) o processo psíquico da ação de planejar; d) as dimensões política, social e cultural da escola e as suas implicações na educação física e; e) o estado da arte do planejamento na educação física escolar.

Na ligação do planejamento do trabalho educativo com os interesses do capital e o contexto da sua influência na educação e, conseqüentemente, na formação social brasileira, a pesquisa bibliográfica procurou expor a necessidade de superação dessa relação para que os objetivos educacionais comprometidos com a emancipação humana fossem alcançados. Desse modo, são tratados conceitos como o de capital, capitalismo, teoria do capital humano, neoliberalismo, força de trabalho, salário, valor de uso, valor de troca, produção, formação social brasileira, educação, Base Nacional Comum Curricular, entre outros.

Sobre o conteúdo e a forma do planejamento encontrados na literatura, foram feitos apontamentos que permitissem o estabelecimento das bases que compõem o conceito de planejamento no contexto educacional. Além do próprio conceito de planejamento e do ato de planejar, a pesquisa pretende evidenciar, por exemplo, as

suas modalidades, como o projeto político-pedagógico, o plano de ensino, o plano de unidade e/ou de aulas, e a responsabilidade da gestão escolar na sua organização, sobretudo quando pensado como manifestação do trabalho coletivo.

No que se refere ao processo psíquico da ação de planejar, o objetivo é evidenciar as bases que o sustentam, para que seja possível compreender como a imagem subjetiva da realidade objetiva resulta em um processo de tomada de decisões e intervenções conscientes e intencionais. Sendo assim, trata-se da forma de desenvolvimento da consciência por intermédio do trabalho e do papel desempenhado pela linguagem nesses contextos, além do universo das necessidades e dos motivos da atividade humana.

Já na investigação a respeito das dimensões política, social e cultural da escola e suas implicações para a educação física, pretende-se apreender como o planejamento do trabalho educativo está relacionado à escola em sua totalidade. Logo, será preciso revelar as características essenciais do trabalho educativo, incluindo a atividade de estudo e a função da escola, o currículo, o papel da educação física escolar, e como esses elementos estão associados à dimensão mais elaborada do planejamento no interior da escola, que é o projeto político-pedagógico.

Por fim, a escolha por realizar o estado da arte do planejamento na educação física justifica-se por alguns motivos. O primeiro diz respeito à sua relevância para uma pesquisa bibliográfica, uma vez que permite a verificação de trabalhos semelhantes ou complementares (LAKATOS, 1991). O segundo e o terceiro correspondem, respectivamente, a uma dificuldade encontrada no decorrer desta pesquisa e uma solução possível para que não seja perdida a qualidade diante dos efeitos de tal dificuldade. Nesse sentido, de acordo com Freitas (1994, p. 94), a investigação de problemas científicos para explicar a prática escolar no interior da sociedade capitalista pode ocorrer por duas fontes complementares: acessando diretamente a realidade da escola e da sala de aula; e pelo reflexo dessa realidade na mente dos educadores.

Conforme dito na introdução deste estudo, dados os obstáculos impostos pela necessidade de manutenção da vida em um momento pandêmico ocasionado pelo vírus da COVID-19, não foi possível desenvolver a investigação em contato direto com a escola e com os professores. Assim, pela análise do estado da arte do planejamento na educação física, há a expectativa de expressar como os professores entendem o planejamento, os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam o planejamento

na educação física, além das possíveis contribuições para a presente investigação que fugiram aos olhos do pesquisador.

Para tanto, a realização do estado da arte do planejamento na educação física escolar seguiu alguns critérios. O primeiro foi a escolha de dois bancos de dados que reunissem artigos científicos brasileiros, possibilitando a ampliação do alcance da investigação por se tratar de uma pesquisa que leva em consideração a realidade educacional e da educação física do Brasil. Ademais, esse recorte respeita os limites das condições objetivas do autor para a realização da pesquisa, tornando-a factível.

O segundo critério foi o acesso livre e gratuito aos bancos de dados, tanto pelo compromisso político com a socialização do conhecimento, meio de produção que é, quanto pelo fato de a pesquisa não contar com qualquer tipo de financiamento nem mesmo afastamento do trabalho para a sua execução. O terceiro parâmetro foi que as ferramentas de buscas dos bancos de dados admitissem a combinação de *booleanos*, ou seja, associação entre os termos da pesquisa. Como a concretização do estado da arte acontece em 2021, o recorte temporal compreendeu as produções disponíveis até 31 de dezembro de 2020. Assim, cumpridos esses pré-requisitos, o estado da arte levou em consideração as publicações presentes no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO).

A justificativa para a escolha do banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES se deveu à relevância da CAPES para a produção científica do país, agrupando mais de 45 mil periódicos com texto completo, 130 bases referenciais, além de livros, enciclopédias e obras de referência em sua biblioteca virtual. Para mais, seu conteúdo pode ser acessado de modo livre e gratuito. Sua ferramenta de busca permite apurar produções a partir do assunto, do periódico, do livro ou da base. Nesse portal, dentro as opções disponíveis, a pesquisa bibliográfica adotou a busca avançada por assunto, combinando operadores *booleanos*.

Já o da SciELO se deu pela importância do chamado Modelo SciELO, que

[...] permite a publicação eletrônica de edições completas de periódicos científicos, a organização de bases de dados bibliográficos e de textos completos, a recuperação de textos por seu conteúdo, a preservação de arquivos eletrônicos e a produção de indicadores estatísticos de uso e impacto da literatura científica. A Metodologia também inclui critérios de avaliação de revistas, baseado nos padrões internacionais de comunicação científica. Os textos completos são

enriquecidos dinamicamente com links de hipertexto com bases de dados nacionais e internacionais, como por exemplo, LILACS e MEDLINE (SciELO, 2019, p. 2).

Em virtude da amplitude que o Modelo SciELO oferece em termos de possibilidades de pesquisa nos mais diversos periódicos científicos, de buscar textos pela delimitação de assuntos específicos, incluindo ainda o seu acesso livre aos textos de modo integral, a SciELO torna-se um importante instrumento para mediar a análise das fontes do estado da arte do planejamento do trabalho educativo na educação física escolar. Logo, diante das possibilidades disponíveis pelo Modelo SciELO em seus índices na sua ferramenta de busca (ano de publicação, autor, financiador, periódico, resumo e título), os descritores pesquisados têm por base o índice do resumo. Isso porque o referido índice possibilita maior abrangência, combina *booleanos* e oportuniza que mais produções científicas sejam encontradas de acordo com o interesse da pesquisa.

Para a realização da busca nos bancos de dados citados, os descritores e os operadores *booleanos* foram definidos após a pesquisa bibliográfica. Sendo assim, a próxima seção é dedicada ao método de análise da realidade no qual o estudo é fundamentado: o materialismo histórico-dialético.

2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO COMO MÉTODO DE ANÁLISE DA REALIDADE CONCRETA

Ao longo de toda esta tese, é feita a defesa da necessidade de que os professores tenham clareza acerca de suas ações. Mesmo diante da indispensabilidade do planejamento, de forma alguma essa é uma tarefa simples. Pelo contrário, envolve enorme complexidade, sendo algo de responsabilidade coletiva a ser perseguido durante toda a carreira docente. Logo, a princípio, esta pesquisa se constrói em um movimento de reflexão do próprio trabalho educativo de seu autor, diante dos inúmeros questionamentos apresentados pela prática e, como não poderia deixar de ser durante o estudo, do orientador como par mais desenvolvido. Tranquilo por compreender que o resultado aqui expresso representa anos de reflexões e apropriações e que, mesmo assim, será insuficiente para responder a todas as questões, há a expectativa de oferecer algumas contribuições para o avanço da discussão da temática do planejamento na educação física escolar.

Na busca pela consciência da atividade pedagógica que se traduzirá em ações de planejamento sustentadas pela compreensão da realidade dos sujeitos, é preciso que se entendam os processos que envolvem esse assunto. Marx (2011), ao sintetizar as bases e os elementos centrais no exame crítico do método da economia política do século XIX, justificou a necessidade de captar a realidade concreta, já que

O concreto é concreto porque é a *síntese de múltiplas determinações*, portanto, *unidade na diversidade*. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via a representação plena foi volatizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] O método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto (MARX, 2011, p. 54-5, grifos nossos).

Partindo dos pressupostos que fundamentam a análise da realidade sobre a qual Marx se debruçara e que lhe permitiram chegar à conclusão de que produção, distribuição, troca e consumo não são idênticos, mas pertencentes a uma totalidade, diferentes no interior de uma unidade (MARX, 2011, p. 53), a investigação do planejamento do trabalho educativo aqui desenvolvida é feita a partir de sua lógica dialética.

Para Freitas (1994, p. 71), o ponto de partida desse método de pesquisa é distinguir claramente entre o empírico e o pensado, tendo em vista que o primeiro existe de modo independente do segundo, considerando, portanto, o fundamento materialista da dialética. Ademais, a todo momento neste estudo são levadas em consideração as múltiplas determinações que envolvem o ato de planejar, sejam elas relacionadas às dimensões políticas, sociais e/ou culturais.

E, para que isso aconteça, é preciso esclarecer os princípios e categorias básicas que orientam a análise a partir do materialismo histórico-dialético. Kosik (1976) afirma que a dialética trata da “coisa em si”, que, por sua vez, não se manifesta imediatamente ao ser humano pela contemplação ou mera reflexão. Ainda segundo o filósofo tcheco, o seu desvelar se faz mediante determinada atividade que sintetiza os vários aspectos ou modos de apropriação do mundo pelos seres humanos. Para se

chegar ao conhecimento do objeto em si, é necessário que o indivíduo trace um caminho que seja capaz de contemplar os desvios que compõem essa trajetória.

Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento* da realidade, mas especialmente duas qualidades da *práxis* humana. **A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais.** Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição da prática da realidade (KOSIK, 1976, p. 9-10, grifos nossos).

A justificativa supracitada por Kosik em defesa do pensamento dialético traz consigo um ponto basilar na defesa pela consciência e intencionalidade das ações pedagógicas e, conseqüentemente, do planejamento. Dada a necessidade de se agir objetiva e praticamente, em face do alcance dos fins e interesses educacionais para a formação humana, é indispensável que a prática pedagógica seja desenvolvida como atividade prático-sensível, isto é, que os professores captem a essência da realidade na qual estão inseridos. Além disso, a investigação de um determinado fenômeno ou objeto não deve findar-se na captação da sua representação, pois a representação da “coisa” pode ser completamente diferente da “coisa em si”, com sua estrutura e seu núcleo interno essencial e seu conceito correspondente.

Como a atividade pedagógica, em que ao próprio termo subjaz sua dimensão prática, é uma ação, portanto, não é passiva; para além da captação da realidade, há um movimento em direção a algum lugar. É exatamente nesse ponto que o planejamento como manifestação do pensamento abstrato coloca-se diante do professor enquanto um processo de significações captadas pelo indivíduo a partir da translação dos objetos refletidos na imagem subjetiva da realidade objetiva, na consciência, no ideal. Nele, são estabelecidas as ações voluntárias direcionadas para a consecução dos objetivos educacionais. Nesse sentido, o planejamento não tem um fim em si mesmo, uma vez que

opera em função da atividade da educação. Essa consideração demarca um ponto importantíssimo: a ação educativa é mais importante que o planejamento.

Retornando ao ponto sobre a compreensão da essência do real, de acordo com Kosik (1976, p. 10), “a *práxis* utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade”. Seguindo sua argumentação, o filósofo diz que essa *práxis* é historicamente determinada e unilateral, sendo a *práxis* fragmentária dos indivíduos, assentada na “divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (KOSIK, 1976, p. 10). Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007, p. 30) apresentam a crítica à concepção teórica feurbachiana de mundo sensível, dizendo que, por um lado, ela se limita à mera contemplação dessa realidade aparente e, por outro lado, à mera sensação. Para Marx, o erro incorre não em subordinar o que é imediatamente palpável, a aparência sensível constatada pelo exame dos fatos sensíveis, mas por não conseguir lidar com essa realidade sensível sem considerá-la a partir da visão daquilo que o filósofo é capaz de captar.

No primeiro caso, na *contemplação* do mundo sensível, ele se choca necessariamente com coisas que contradizem sua consciência e seu sentimento, que perturbam a harmonia, por ele pressuposta, de todas as partes do mundo sensível e sobretudo do homem com a natureza. Para remover essas coisas, ele tem, portanto, que buscar refúgio numa dupla contemplação: uma contemplação profana, que capta somente o que é ‘palpável’, e uma contemplação mais elevada, filosófica, que capta a ‘verdadeira essência’ das coisas. Ele não vê como o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social com as necessidades alteradas (MARX; ENGELS, 2007, p. 30).

Partindo do pressuposto de que a realidade objetiva dos fatos se conserva independentemente da consciência dela, ou seja, de que a matéria existe de modo livre em relação à ideia que se tem, o materialismo histórico-dialético opera levando em consideração a evolução histórica e a prática social da humanidade. Isso significa dizer que as verdades científicas vão representar o grau de conhecimento, limitadas pela história, reunidas naquele período, validadas pela prática. Contudo, essa noção

não sugere a incapacidade do ser humano de chegar a possuir a verdade (TRIVINÕS, 2017, p. 51). As propriedades gerais dessas matérias que se encontram em constante movimento, acumulando durante bilhões de anos características extremamente complexas de infinitos processos de transformação, são captadas pelos sujeitos e refletidas em seu pensamento, por intermédio da consciência.

Dessa forma, a apreensão da “coisa em si”, de sua essência, exige um esforço muito mais profundo, já que, na fase inicial desse processo, a captação da realidade está limitada às suas categoriais simples, isto é, concreto-empíricas, sincréticas, imprecisas, superficiais, sensoriais, imediatas e difusas (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 70). Restritas à aparência, a “coisa” não será capaz de representar a totalidade das relações constituintes daquele objeto.

Não obstante, permanece sempre o fato de que as categorias mais simples são expressões de relações nas quais o concreto ainda não desenvolvido poder ter realizado sem ainda ter posto a conexão ou a relação mais multilateral que é mentalmente expressa nas categorias mais concretas; enquanto o concreto mais desenvolvido conserva essa mesma categoria como uma relação subordinada. [...] A partir desse ponto de vista, portanto, pode ser dito que a categoria mais simples pode expressar relações dominantes de um todo ainda não desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo desenvolvido que já tinham existência histórica antes que o todo se desenvolvesse no sentido que é expresso em uma categoria mais concreta. Nesse caso, o curso do pensamento abstrato, que se eleva do mais simples ao combinado, corresponderia ao processo histórico efetivo (MARX, 2011, p. 56).

O risco de se assumirem as representações fenomênicas do objeto como manifestação de seu todo é que a aparência com que ele se apresenta não será capaz de evidenciar a complexidade das múltiplas determinações pela qual, no decurso da história, aquele objeto sofreu até chegar à sua forma observável, escondendo suas reais determinações. Traçando um paralelo com o contexto educacional, o professor, diante de um problema pedagógico, precisa levar em consideração, no momento de sua análise, as múltiplas determinações que envolvem a questão, e não apenas sua dimensão visível. Um professor de educação física, por exemplo, ao deparar-se com a exclusão das meninas em favor dos meninos numa atividade de futebol, deve compreender os vários aspectos que envolvem essa manifestação, como as dimensões históricas, classistas, políticas, culturais, de gênero, de identidade, entre outras.

Nesse sentido, segundo Kosik (1976, p. 11), expressões que permeiam o cotidiano da vida humana e os aspectos da vida comum, com sua regularidade, imediatismo e evidência, ao penetrarem na consciência dos indivíduos assumindo uma condição de algo natural e independente, compõem a chamada *pseudoconcreticidade*. Segundo o autor, fazem parte dessa falsa concreticidade: o universo dos fenômenos que se desenvolve; a superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos seres humanos, que distingue daquela de caráter revolucionária⁶; as representações comuns, projeções dos fenômenos externos no pensamento, sendo resultante das fetichizações; e o mundo dos objetos fixados que se evidenciam como naturais, mas que, na verdade, não são imediatamente reconhecíveis como produto da atividade social do indivíduo.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. *A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é.* A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno (KOSIK, 1976, p. 11, grifos nossos).

É importante esclarecer que a representação do fenômeno, ou seja, aquilo que se manifesta imediatamente é imprescindível para a captação da sua essência. Percebendo a aparência do produto, o sujeito é capaz de evidenciar como, ao mesmo tempo, “a coisa em si” se exhibe e se esconde naquele objeto, sendo a realidade a unidade do fenômeno e da essência (KOSIK, 2011, p. 12).

Graças à essência de certo fato não se mostrar diretamente e, para que o seu fundamento oculto se apresente mediante uma atividade específica, qual seja a

⁶ Sobre o método revolucionário de transformação da realidade, Kosik (1976, p. 18) declara que “*para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis’ revolucionária. [...] A realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós. A diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social porque ele próprio é o produtor desta última realidade.*”

ciência e a filosofia, parafraseando Marx, Kosik (2011, p. 13) aponta que “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”.

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1976, p. 14).

Nesse fragmento, fica evidente a necessidade da decomposição em partes dos elementos que perpassam o planejamento, para compreender seu real papel dentro da organização do trabalho educativo dos professores e professoras de educação física. Significa ainda que será vital, dialeticamente, realizar um movimento em duplo sentido, indo das suas representações mais aparentes, mais simples, às suas formas concretas, essenciais e que, concomitantemente, permitam que seja traçado o caminho contrário, da sua essência, para sua aparência, isto é, do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato.

Para Freitas (1994, p. 71), as determinações abstratas permitem a formulação de conceitos simples, sendo esse o primeiro passo no mundo conceitual, levando o processo de abstração a desenvolver-se progressivamente a partir da análise de uma parte destacada do todo, ainda que de modo sincrético, porém um pouco mais claro.

O método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do *pensamento*. Em outras palavras, é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento no pensamento e do pensamento. Para que o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo abstrato ao concreto, como todo método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz

idealmente a realização *em todos os seus planos e dimensões*. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido (KOSIK, 1976, p. 30, grifos originais).

Ao longo desse deslocamento, o conhecimento a respeito do objeto realiza a tarefa de separação entre aquilo que é aparência e essência, do secundário⁷ e do fundamental, dado que, somente a partir dessa divisão, torna-se possível evidenciar sua coerência interna, seu caráter específico, vindo acompanhado de espontânea percepção do todo, na qual e da qual são isolados alguns aspectos (KOSIK, 1976, p. 14-5). O curso de consciente e intencionalmente distinguir e selecionar aquilo que é aparência de essência, auxiliar de primordial, é condição *sine qua non* do planejamento do trabalho educativo.

A respeito da intencionalidade, inserida na lógica dialética, ela é apreendida como a chave capaz de permitir a passagem do sujeito por diversos mundos de sua observação, sendo que cada mundo possui suas respectivas chaves, exigindo intencionalidades diferentes para a apropriação e compreensão de cada universo (KOSIK, 1976, p. 23).

Para a filosofia e a ciência moderna (a qual é permanentemente enriquecida pelo conceito de *práxis*), o *conhecimento* representa um dos modos de *apropriação* do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de *cada* modo humano de apropriação do mundo são o *sentido* subjetivo e o *sentido* objetivo. Qual a intenção, qual a visão, qual o *sentido* que o homem deve desenvolver, como deve “preparar-se” para compreender e descobrir o *sentido objetivo* da coisa? O processo de captação e descobrimento do *sentido* da coisa é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente *sentido*, graças ao qual ele pode compreender o *sentido objetivo* da coisa se o homem cria para si mesmo um *sentido* correspondente. Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social (KOSIK, 1976, p. 23, grifos originais).

Dessas considerações resulta que o grau de conhecimento sobre a realidade e o modo como dela se apropria é expressão da atividade desenvolvida na *práxis* objetiva da humanidade, em sua universalidade, sendo que o sujeito “sempre vê *mais*

⁷ É preciso ficar bem claro que separar o que é essencial daquilo que é secundário não significa deixar o secundário de lado, visto que ele também é significativo na compreensão da realidade, “mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa” (KOSIK, 1976, p. 14).

do que aquilo que percebe imediatamente” (KOSIK, 1976, p. 24). A percepção dos objetos da realidade não pode deixar de ser entendida como parte de um todo, porque, segundo Kosik (1976, p. 25), é exatamente esse todo não explícito que cumpre a função de esclarecer e revelar o objeto singular, verificado em sua singularidade e no seu significado. O filósofo dá sequência à sua argumentação sustentando que a consciência é constituída pela unidade de duas formas imbricadas e que se influenciam reciprocamente, baseando-se, unitariamente, na *práxis* objetiva e na apropriação prático-espiritual⁸ do mundo.

A teoria materialista do conhecimento, como reprodução espiritual da realidade, capta o caráter *ambíguo* da consciência, que escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo. A consciência humana é ‘reflexo’ e ao mesmo tempo ‘projeção’; registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa. Deixar falar a ‘coisa em si’, não acrescentar nada, mas deixar as coisas tal qual são; para isso, é necessária uma atividade de gênero particular (KOSIK, 1976, p. 26, grifos originais).

É acerca da consciência e da intencionalidade que reside uma das contribuições fundamentais da psicologia histórico-cultural na busca desta pesquisa em analisar como o planejamento do trabalho educativo colabora para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar: como ocorrem os processos psíquicos de produção da consciência e suas relações com a intencionalidade da atividade de planejamento. Investigar de que maneira esse sistema opera é uma das formas de se evitar que o trabalho educativo fique à deriva, jogado a própria sorte, sem ter clareza sobre quais são os objetivos da atividade de ensino e o que se espera como seu resultado.

Retomando a centralidade da lógica dialética para o método investigativo em tela, esta traz consigo o pensamento de que os produtos da realidade não são fixados como algo originário e independente. Pelo contrário, submetendo ao exame há o intuito de fazer com que os caracteres natural, original e fixo sejam expressos como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade (KOSIK, 1976, p. 16). A realidade concreta é aquela em que o mundo, as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do ser

⁸ O sentido do termo espiritual aqui abordado quer dizer algo que foi captado da realidade objetiva e reproduzido em pensamento.

humano enquanto ser social, no transcurso de produção da humanidade e do indivíduo em sua trajetória de reproduzir em si e para si o gênero humano (KOSIK, 1976; DUARTE, 2013).

Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da *realização* da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade *devém*. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade (KOSIK, 1976, p. 19 grifos originais).

Ainda de acordo com Kosik (1976, p. 34), a categoria materialista totalidade representa, sobretudo e em primeiro lugar, o questionamento a respeito do que é a realidade e, somente a seguir, condicionado à resposta anterior, ela pode ser assumida como princípio epistemológico e exigência metodológica. O conhecimento, o modo e a possibilidade de conhecer essa realidade, diz o filósofo, dependem da concepção, explícita ou implícita, dessa realidade. Na realidade concreta, a totalidade significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35).

Em decorrência disso, os fatos, isto é, as cifras da realidade, precisam ser interpretados como partes estruturais do seu todo dialético, sendo que a totalidade concreta não é de modo algum a reunião de todos os aspectos que dizem respeito a um determinado acontecimento.

Essa totalidade vai desenvolvendo-se, alterando-se e criando-se ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade (KOSIK, 1976). Logo, cada fenômeno é visto como momento do todo, desempenhando a dupla função em sua constituição como evento histórico:

[...] de um lado, definir a si mesmo, e de outro, definir o todo; ser ao mesmo tempo produtor e produto; ser revelador e ao mesmo tempo decifrar a si mesmo; conquistar o próprio significado autêntico e ao mesmo tempo conferir um sentido a algo mais. Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (KOSIK, 1976, p. 41).

Também é daí a necessidade de se apresentar o planejamento do trabalho educativo como síntese de múltiplas determinações, interagindo e conectando consigo e com o todo, já que a realidade concreta é fragmento do conjunto estruturado de relações da prática social da humanidade criadas e organizadas. Desse modo, cada totalidade tem suas especificidades, sendo apresentada ao ser humano de diferentes formas, provocando a necessidade desse indivíduo de identificar quais são as condições de mudança características daquele processo. Isso exige que o sujeito reúna os instrumentos adequados para tornar o todo cognoscível.

Segundo Kosik (1976), o conhecimento humano se processa fruto do movimento de espiral no qual os conceitos entram em ação reciprocamente e se elucidam mutuamente, até chegar à concreticidade. Além disso, tal percurso faz com que a abstratividade (unilateralidade e isolamento) seja superada em sua correlação dialética, na qual a totalidade não pode ser petrificada na abstração situada por cima das partes, visto que o todo cria a si mesmo na interação das partes.

Realizar pesquisas sob o enfoque do método científico do materialismo histórico-dialético, aponta Kosik (1976), exige ter em mente dois contextos. O primeiro diz respeito a realidade, onde os fatos existem de forma material, independentemente da representação e da imagem ideal que o sujeito tem a respeito dela.

O segundo é o contexto da teoria, na qual os eventos são mediatamente ordenados, depois de terem sido precedentemente arrancados do contexto originário da realidade, cindindo o todo. Manter o pensamento à altura da totalidade concreta, não sucumbindo à totalidade abstrata, é para Kosik (1976) o problema e o cuidado fundamental para com a teoria materialista do conhecimento. Em síntese, o filósofo apresenta que

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social (KOSIK, 1976, p. 52).

Acerca do desenvolvimento histórico, Marx (2011, p. 59) aponta que este se baseia, sobretudo, na interpretação de que a última forma, a mais desenvolvida, reúne as formas precedentes como etapas até a si mesma.

Como em geral em toda ciência histórica e social, no curso das categorias econômicas é preciso ter presente que o sujeito, aqui a moderna sociedade burguesa, é dado tanto na realidade como na cabeça, e que, por conseguinte, as categorias expressam formas de ser, determinações de existência, com frequência somente aspectos singulares, dessa sociedade determinada desse sujeito, e que, por isso, a sociedade, *também do ponto de vista científico*, de modo algum só começa ali onde o discurso sobre ela é *enquanto tal* (MARX 2011, p. 59, grifos originais).

Ora, o grande desafio desta pesquisa é tentar aproximar-se da realização do movimento repleto de nuances de sair da pseudoconcreticidade da ação pedagógica do planejamento para compreender a complexidade dos aspectos que envolvem a totalidade concreta da ação de planejar. Assim, as afirmações de Marx elucidam e reforçam que analisar cientificamente um dado da realidade é considerar suas múltiplas determinações tendo em mente o processo histórico de seu desenvolvimento. Não obstante, a verdadeira compreensão do fenômeno, a sua essência, não será somente pelo estudo das suas representações aparentes, porque esta não é capaz de exibir as relações entre as partes na composição do seu todo. Segundo Martins e Lavoura (2018, p. 225), operar a pesquisa científica sob esse entendimento traz consigo duas dimensões:

[...] a *dimensão epistemológica* do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta está subsumida à *dimensão ontológica* dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (NETTO, 2011 *apud* MARTINS e LAVOURA, 2018, p. 225, grifos originais).

Essas dimensões auxiliam no entendimento do sentido que Marx aponta sobre a historicidade do sujeito. Este se constitui mediante o trabalho para satisfação de suas necessidades e as relações com outros indivíduos humanos, permitindo, assim, a reprodução do gênero humano. Além disso, assenta-se no pressuposto de que os objetos e fenômenos do real existem objetivamente, isto é, independentemente do

conhecimento e da consciência humana sobre tal, sendo que a estrutura e a dinâmica interna desses elementos podem ser captadas pelo indivíduo por intermédio, sobretudo, da atividade de investigação científica (MARTINS E LAVOURA, 2018, p. 225). Logo, o método dialético se desenha como lógica e teoria do conhecimento.

Martins e Lavoura (2018, p. 225) seguem dizendo que isso possibilita que o método de análise em questão assume que a atividade científica é uma atividade essencialmente teórica, ou seja, que seja reproduzido⁹ no plano do pensamento (plano ideal) o movimento real do objeto ou fenômeno.

A existência de todos os fenômenos tem caráter objetivo, instituindo-se como determinações ontológicas na medida em que à atividade subjetiva caberá a sua captação como tal. Assim, o processo teórico, as subjetivações viabilizadas pelo psiquismo não emanam de uma interioridade abstrata, mas se institui como fato social e prático. Portanto, a adoção da dialética como lógica e teoria do conhecimento determina considerá-lo como 'fato' e, como tal, situado histórica e socialmente – absolutamente condicionado pela relação do homem com a natureza por meio do trabalho (MARTINS, 2013, p. 32).

Conforme aponta Martins (2013, p. 32), visto que a captação empírica do real não resulta em sua cópia mecânica, uma vez que a imagem não se identifica imediatamente com o objeto que representa, haverá entre elas a contradição. Esta última, diz a psicóloga, é resultante da não coincidência entre a aparência sensorial do fenômeno e tudo aquilo que ele comporta, residindo nesse ponto o nascedouro prático da razão. Dessa forma, a contradição e a oposição, origem do movimento e do desenvolvimento perante a lógica dialética, proporcionam o entendimento de que realidade está em estágio de permanente transformação.

Os opostos estão em *interação* permanente. Isto é o que constitui a *contradição*, ou seja, a *luta* dos contrários. Desta maneira, a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a *unidade* dos contrários. Dialeticamente, tanto na unidade como na luta existe movimento. Na luta, o movimento é absoluto; na unidade, relativo. Os contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma *identidade*, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro. A identidade é importante, mas também o é a *diferença*. Nesta, precisamente, pode estar a origem da contradição dialética. É

⁹ De acordo com Martins e Lavoura (2018, p. 226), reprodução aqui assume o significado de reconstrução, no plano do pensamento, daquilo que se passa anteriormente na realidade objetiva.

útil lembrar que nem todas as diferenças são contradições dialéticas. Quando se atinge a identidade dos contrários, na interação, surge um novo objeto, um novo fenômeno, com *qualidade* diferente de que apresentavam os fenômenos opostos. É o desenvolvimento, a transformação (TRIVIÑOS, 2017, p. 69-70, grifos originais).

Considerar a contradição não quer dizer identificar os opostos como algo em confronto exteriormente, distante do objeto, mas reconhecê-los como parte integrante um do outro, embora ainda não aparente. Assim, “a realidade encerra uma unidade indissolúvel entre opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo e vice-versa” (MARTINS e LAVOURA, 2018, p. 229), finalizando os dualismos dicotômicos característicos da lógica formal. Portanto, quando a lógica dialética procura revelar a verdade objetiva, em que a apreensão da realidade objetiva pelo pensamento do indivíduo ocorra o mais fidedignamente possível, o conhecimento do real em toda a sua complexidade se torna uma perseguição imposta ao conjunto da humanidade.

Conhecer, portanto, para a lógica dialética, significa refletir as propriedades e leis do mundo objetivo, reproduzir sob formas de reflexo psíquico ideal o conjunto das propriedades e elementos constitutivos da própria vida prático-objetiva. A atividade humana configura-se assim como a unidade entre o ser humano e a natureza mediatizada pelo reflexo psíquico dotado de significado consciente. Dessa forma se apreende, por um lado, os resultados do desenvolvimento científico e, por outro, se estabelece um conjunto de tarefas a realizar. Essa dupla base permite à dialética materialista posicionar-se como método de conhecimento científico (KOPNIN, 1978 *apud* GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 68).

Esse trecho reforça a inevitável tarefa de buscar encontrar a essência do planejamento do trabalho educativo. Para que isso ocorra tendo em conta o método de investigação materialista histórico-dialético, a reconstrução da totalidade da problemática evidenciada como concreto pensado é um processo marcado por continuidades e rupturas, no qual o todo está sempre presente, manifestando a totalidade que é viável num determinado momento da pesquisa (FREITAS, 1994, p. 71). Sendo assim, é possível sintetizar o percurso da lógica dialética assumida nesse estudo, a partir do que Freitas esclarece.

Neste processo o movimento dialético tem um objetivo duplo: de um lado, trabalha as determinações abstratas e as relaciona mutuamente entre si, de forma que os “opostos” definem-se mutuamente, de outro, constitui, com eles, uma nova totalidade (com múltiplas determinações) onde o que, antes aparecia como opostos forma, agora, uma unidade que os compreende e explica. Neste sentido, avança do simples (determinações) para o complexo (totalidade), ou ainda, do abstrato ao concreto (pensado).

Este processo de construção da totalidade concreta implica em eliminar aspectos específicos do fenômeno para “ver” o essencial (universal). Não se pode pedir, portanto, que a totalidade concreta tenha todos os elementos específicos (singular) de um particular (objeto). Ela é totalidade, enquanto essência, exatamente porque deixou de lado aspectos específicos. Mas o essencial (universal) está presente em cada momento do particular, na síntese entre o universal e o singular (FREITAS, 1994, p. 73-4).

Levando-se em consideração o exposto, será preciso revelar as manifestações abstratas do planejamento e suas determinações, encontrando a categoria que a ela faz oposição, para que ambas se expliquem, compondo, por conseguinte, a totalidade da ação de planejar. Em virtude do caráter consciente e intencional que a referida atividade humana carrega em sua base, analisar a teoria da atividade de modo mais próximo e a ação psíquica do planejar é uma das maneiras de compreender as múltiplas determinações que permeiam o objeto em tela. Por esse caminho, há a expectativa por realizar o que Freitas (1994) afirma ser o papel da generalização como instrumento do pensamento, ao permitir que sejam encontrados os fundamentos internos dos fenômenos e dos objetos, seus nexos, suas causas e suas leis. Nessa busca, a seção seguinte trata do trabalho – categoria central para o desenvolvimento do gênero humano.

2.2 TRABALHO COMO ATIVIDADE FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DO GÊNERO HUMANO

Para o cumprimento da principal proposição desta tese de analisar como o planejamento do trabalho educativo contribui para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar, é imprescindível tratar da atividade determinante que promove o desenvolvimento do gênero humano: o trabalho. Entende-se que, diferentemente de outros seres vivos que biologicamente se adaptam à realidade natural, garantindo sua existência pelas heranças filogenéticas, os seres humanos, regidos pelas leis sócio-históricas, criam suas próprias condições de vida,

fazendo-as não por adaptação à natureza, mas adaptando-a a si, ou seja, transformando-a a partir do trabalho (SAVIANI 2013, p. 11).

Logo, o que distingue o ser humano dos animais, que permite que ele supere as características presentes na espécie humana em direção ao gênero humano são determinadas pelos aspectos ontogênicos e não apenas pelos filogenéticos. Resulta dessa consideração que os termos “espécie humana” e “gênero humano” não são um mero jogo de palavras ou expressões sinônimas, mas ganham sentidos qualitativamente distintos. Segundo Leontiev (1978, p. 158), a definição descritiva de espécie diz respeito ao “conjunto dos seres mais próximos uns dos outros”, sendo uma “etapa do desenvolvimento e o reflexo de toda a evolução anterior”. Dessa forma, as propriedades das espécies como fenômenos filogenéticos são “transmitidas por hereditariedade de geração em geração e são reproduzidas pelos diferentes organismos que a compõem”.

Ainda de acordo com Leontiev (1978, p. 158), os diferentes organismos são em relação à sua espécie aquilo de essencial que reproduz suas propriedades, como o traço necessário e comum a todos os indivíduos, exprimindo, portanto, sua natureza. Explica que o desenvolvimento ontogênico ocorre pelas inter-relações dos indivíduos com o meio, e esse meio se manifesta para ele representando suas propriedades específicas, ao passo que a natureza do organismo em questão depende das transformações que ele pode sofrer influenciadas pelo meio. O ser humano, então, mesmo refletindo as particularidades próprias à sua espécie, passadas de modo hereditário, a partir de suas relações com o meio e com outros seres humanos, desenvolve sua natureza não mais apenas caracterizado pelos aspectos naturais, biológicos, filogenéticos, mas em suas qualidades pertencentes à sua dimensão social, ligada ao desenvolvimento da sociedade. Essa separação entre espécie e gênero, portanto, é marcada por um salto qualitativo provocado pela complexificação do desenvolvimento do ser humano ao reger-se não mais só pelas leis naturais, mas pelas determinações sociais destinada à satisfação de necessidades.

Na medida em que as leis sociais ganham maior importância, aumentando o ritmo do desenvolvimento social, menor é a influência dos aspectos biológicos nas transformações observadas no ser humano ao longo de sua constituição histórica. Nesse contexto, o trabalho é determinante para a formação das “propriedades morfológicas indispensáveis ao desenvolvimento sócio-histórico ilimitado do homem, processo que não exige doravante modificação da sua natureza hereditária” (LEONTIEV, 1978, p. 163).

Eis como se apresenta verdadeiramente o curso real do desenvolvimento do homem durante as dezenas de milênios que nos separam dos primeiros representantes do tipo *Homo sapiens*: por um lado, transformações extraordinárias de uma importância sem precedentes e feitas segundo ritmos cada vez mais rápidos, das condições e do modo de vida humana; por outro lado, a estabilidade das particularidades morfológicas humanas, cuja variação não ultrapassa as *simples variantes que não têm qualquer significado adaptador socialmente essencial* (LEONTIEV, 1978, p. 163, grifos originais).

De acordo com Leontiev (1978, p. 164; 236), graças ao fato de as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico se darem de modo completamente diferente da forma biológica, a transmissão das conquistas do desenvolvimento histórico da humanidade pode tomar formas muito diferentes segundo os indivíduos. Essa nova forma foi capaz de aparecer na medida em que a atividade humana, contrariamente à atividade animal, assumiu seu caráter produtivo, criadora sendo, entre todas as atividades produtivas do ser humano a mais fundamental o trabalho.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 2017, p. 255).

A atividade de trabalho assume, por conseguinte, desde a sua origem, a função vital de ser a base para o desenvolvimento do indivíduo tipicamente humano, por se tratar de algo que não lhe foi transmitido filogeneticamente, mas por intermédio das exigências provocadas pela satisfação das necessidades humanas advindas das relações sociais com outros sujeitos. O trabalho representa não apenas a ação humana, mas o ser humano em sua totalidade, com suas características biológicas, psicológicas, físicas e sociais que, na relação com a natureza, transforma-a e é por ela transformado, numa relação dialética. Esse movimento de extrema complexidade produz a cultura, cuja apropriação é condição para a existência da sociedade, distinguindo-se a partir de como as relações sociais são estabelecidas.

Segundo Lukács (2013, p. 33), para compreender a dimensão ontológica que constitui o gênero humano, não se pode desconsiderar que as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento histórico, suas articulações com as formas de ser precedentes e as respectivas distinções em relação a elas estão fundadas na análise do trabalho. Entretanto, a captação dos detalhes e do conjunto de qualquer estágio do ser tem alta complexidade, o que faz com que suas categorias só possam ser entendidas a partir da constituição global do nível de ser que se trata (LUKÁCS, 2013, p. 33). Com isso, a análise do ser social passa pela imbricação com a linguagem, com a cooperação e com a divisão do trabalho, por exemplo.

Ainda de acordo com Lukács (2013, p. 34), a essência do trabalho consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade. Nessa compreensão do trabalho como fruto de sua autoatividade, está presente a dimensão da liberdade da *práxis* humana, no sentido de agir direta e intencionalmente na natureza em favor da satisfação daquilo de que ele necessita, do seu estado carencial. Enquanto ser situado, isto é, determinado pelas condições biológicas e sociais, o ser humano em suas manifestações históricas mostra-se capaz de fazer opções e tomar decisões, aceitando, rejeitando ou transformando o que lhe é posto. Quando o modo de produção capitalista aliena o indivíduo a ponto de retirar dele o que lhe é mais precioso – o trabalho –, a sua liberdade é perdida. A liberdade, portanto, está enraizada na capacidade humana de transformar algo que existe naquilo que não existe. Falar em emancipação significa encontrar formas para que essa autoatividade possa ser novamente exercida, que o ser humano seja capaz de dominar a si mesmo e a natureza exterior de modo consciente.

A respeito da análise do trabalho com as demais categorias, Lukács (2013, p. 35) afirma que a consideração isolada do trabalho consiste em uma abstração, uma vez que a sociabilidade, a linguagem, a primeira divisão do trabalho e as demais categorias são oriundas não numa sucessão temporal claramente identificável, mas, quanto à sua essência, de modo simultâneo.

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da socialidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar por que, ao tratar desse complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser

social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 35).

É preciso ter em mente ainda que, conforme Marx (2011, p. 40), “o ser humano é, no sentido mais literal, um animal político, não apenas um animal social, mas também um animal que somente pode isolar-se em sociedade”. Isso significa dizer que o sujeito singular não irá produzir e/ou reproduzir os elementos pertencentes ao gênero humano de modo isolado, sem que esteja inserido na sociedade, destacando as influências do meio como fundamentais para que esse percurso histórico aconteça. Marx (2011, p. 41) alerta que o termo produção está associado àquilo que foi produzido em um determinado estágio de desenvolvimento social, representativo dos indivíduos sociais e que, no entanto, todas as épocas possuem características comuns, levando à reflexão do sentido dado ao universal¹⁰.

Dessa forma, o resultado da atividade humana carrega em si não somente aquilo que foi produzido pelo indivíduo particular, mas é fruto de ações do sujeito social que está inserido em uma totalidade e que, por sua vez, é resultante de atividades anteriores e assim sucessivamente. Sobre isso, Duarte afirma que

A atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si própria como espécie. A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento de seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas. O trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade (DUARTE, 2013, p. 22-3).

¹⁰ Conforme Marx (2011, p. 41), “[...] ao universal está relacionado ao comum isolado por comparação, é ele próprio algo multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas; outras são comuns apenas a algumas. [Certas] determinações serão comuns à época mais moderna e à mais antiga.”

Ao se constituir fruto da atividade social do trabalho, a ligação entre os indivíduos expressa o caráter coletivo dessa prática, não podendo ser deslocada do conjunto da sociedade e pensada de forma isolada, conforme é claramente expresso por Marx. O trabalho humano concomitantemente que entra em relação com a natureza está vinculado aos outros seres humanos, sendo mediatizado pelo instrumento e pela sociedade.

Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social (MARX, 2010, p. 107).

Graças a essa característica da atividade humana, as análises realizadas, portanto, precisam ser entendidas também em sua relação com os aspectos universais pertencentes ao conjunto das produções humanas geradas ao longo da história.

[...] O homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo *particular*, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo-*individual* (*wirkliches individuelles Gemeinwesen*) – é, do mesmo modo, tanto a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como intuição e fruição efetiva da existência social, quanto como uma totalidade de externalização humana de vida (MARX, 2010, p. 108).

Tais considerações reforçam a complexidade que envolve analisar a atividade humana e os produtos resultantes da transformação da natureza pelo indivíduo. De acordo com Lavoura e Ramos (2020, p. 50), a correlação do singular e do geral no particular manifesta-se como interdependência das características únicas (singulares) e das comuns (universais) do grupo de formações de materiais, coisas, fenômenos ou processos.

O particular é a unidade do singular e do geral. Todo particular carrega potencialmente propriedades de um conjunto ou parcela de fenômenos, processos ou coisas que o conduz à universalidade. Ao mesmo tempo, todo particular carrega uma ou mais propriedades irrepetíveis de um fenômeno, processo ou coisa que o conduz à singularidade (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 50).

Logo, as produções humanas manifestam os resultados do processo de desenvolvimento do gênero humano durante o percurso histórico de constituição desse ser social, demonstrando o seu caráter universal. Nessa síntese, estão condensadas as determinações herdadas filogeneticamente e, sobretudo, aquelas transmitidas ativamente de modo ontológico, isto é, socialmente, estando voltadas à satisfação das necessidades humanas. Quanto mais a natureza é modificada pelo trabalho, mais o ser humano deixa de encontrar as condições para a sua reprodução nessa natureza, passando a criá-las por intermédio da prática social. Tal fato é evidenciado no exemplo dado por Marx (2011, p. 47) dizendo que “fome é fome, mas a fome que se sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente”. A fome, enquanto necessidade biológica que precisa ser satisfeita, tem o seu caráter alterado pelas determinações do ser em sua dimensão ontológica, social, consciente.

Entretanto, conforme detalha Duarte (2013)¹¹, à medida que, nas relações sociais capitalistas, o trabalho é transformado em mercadoria, essa atividade é apresentada ao sujeito na sua forma alienada, estranhada, transformando-se em simples meio de sobrevivência, em vez de seu caráter humanizante. Quando o trabalho se apresenta ao trabalhador na sua dimensão alienada, como o único meio para garantir a sua sobrevivência, mesmo não deixando de ser uma atividade objetivante, ele retira aquilo que distingue o ser humano dos animais, que é a atividade livre e consciente.

A relação do ser humano com a natureza oferece tanto os meios de vida, dos objetos aos quais o trabalho é exercido, como os meios de subsistência física do trabalhador (MARX, 2010, p. 81). Na sua manifestação estranhada, o trabalhador se apropria do mundo externo, da natureza sensível, de modo que ele não detém nem a liberdade sobre a produção dos objetos do seu trabalho, quanto dos meios para a satisfação das suas necessidades físicas propriamente ditas (MARX, 2010, p. 81).

Segundo esse duplo sentido, o trabalhador se torna, portanto, um servo do seu objeto. Primeiro, porque ele recebe um *objeto do trabalho*, isto é, recebe *trabalho*; e, segundo, porque recebe *meios de subsistência*. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como *sujeito físico*. O auge desta servidão é que somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é *trabalhador* (MARX, 2010, p. 81-2, grifos originais).

¹¹ Essa conclusão apresentada por Duarte (2013) é feita com base na análise realizada por Marx (2004) em Manuscritos econômico-filosóficos.

Diante de um beco sem saída pelo modo de vida que lhe foi imposto, só resta ao trabalhador a submissão ao objeto resultante do seu trabalho, tornando-se algo que é alheio à sua individualidade, à sua liberdade de criação e de existência.

(O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacionais-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador) (MARX, 2010, p. 82).

Em concordância com o que apresenta Duarte (2013, p. 23), é importante distinguir a maneira como a alienação da atividade vital se reduz para o trabalhador a um meio para satisfação da sua necessidade de existência física, da produção das condições materiais da vida humana. Essa última é uma característica fundamental do trabalho, indispensável para a constituição da própria história humana.

Dessa forma, explica Duarte (2013, p. 25), a produção das condições materiais de existência do gênero humano assegurada pelo trabalho não é somente exigência para a vida em sociedade, mas também é a geradora da dinâmica fundamental do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, ou seja, da relação entre objetivação e apropriação.

Resulta daí outro ponto chave para a compreensão do trabalho, levando em conta que o seu processo é marcado por um movimento em duplo sentido no qual, simultaneamente, o indivíduo modifica e é modificado pela sua atividade. Motivado por finalidades especificamente humanas, o sujeito transforma a natureza interna e externa em busca daquilo que se encontra em estado carencial, de sua precisão, em um processo que se repete.

Dessa feita, é fundamental apreender como essa atividade foi produzida e reproduzida de modo consciente, intencional e planejada para o cumprimento de finalidades exclusivas do gênero humano, produzindo o mundo da cultura. Esta é entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais.

Na clássica analogia feita por Marx (2017, p. 255), em que ele compara e diferencia as operações da aranha com as de um tecelão, e da abelha com um

arquiteto, o filósofo alemão explicita os elementos que sustentam o trabalho numa forma que diz respeito unicamente ao ser humano.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. **No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente.** Isso não significa que ele se limite a uma alteração de forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, a finalidade pretendida, que, como ele bem o sabe, determina o modo de sua atividade com a força de uma lei, à qual ele tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais (MARX, 2017, p. 255, grifos nossos).

Este trecho evidencia que o processo de trabalho se inicia na capacidade humana de antecipar mentalmente a finalidade da ação, de representá-la antes de modo ideal. Isso quer dizer que, numa dimensão teleológica, o ser humano planeja a atividade, projetando-a previamente por intermédio do pensamento segundo a sua própria carência. E, conforme dito, diferentemente dos animais que reproduzem a sua espécie fundamentados nas suas características biológicas, o ser humano cria as condições de sua própria existência por meio da atividade do trabalho, sendo a primeira necessidade a geração daquilo que o seu organismo precisa para sobreviver, como comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Na tentativa de explicar esse movimento, Duarte (2013, p. 26) diz que a atividade vital humana tem o seu ato histórico fundamental na produção dos meios

que possibilitem a satisfação das suas carências, criando uma realidade humana, “o que significa a transformação tanto da natureza quanto do próprio ser humano”. O estado carencial é caracterizado por aquilo de que o ser humano necessita e o objeto apto a atendê-lo (MARTINS, 2013). Dessa forma, a natureza renuncia ao seu caráter natural e passa a ser consequência da sociedade, da cultura, da experiência historicamente acumulada (DUARTE, 2013, p. 26).

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humana pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. No meu entender, esse é o significado da expressão ‘um ato de nascimento que se supera’ (DUARTE, 2013, p. 26-7).

O adequado entendimento dessa relação dialética entre objetivação e apropriação e como esse processo produz novas necessidades é essencial para esta tese. Sem ela, não é possível captar os nexos que fazem do planejamento do trabalho educativo algo de que não se pode abrir mão para o alcance dos objetivos educacionais na educação física. A educação de caráter escolar atua como mediadora para que o ser humano se aproprie dos elementos da cultura que são indispensáveis para os indivíduos se reproduzirem como representantes do gênero humano. Assim, no e para o agir intencional e consciente, ser capaz de captar a realidade pelo pensamento da forma mais fidedigna possível é condição indispensável para a emancipação e, conseqüentemente, para a autoatividade do indivíduo. Nesse ínterim, o conhecimento científico, artístico e filosófico é também fundamental.

Feita essa observação, como o trabalho possibilita a ação para além dos limites das necessidades imediatas de seu organismo, a transformação dos objetos naturais em instrumentos, em meios da ação humana, exige duas condições. Em primeiro lugar, o conhecimento da natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades no interior de suas práticas sociais, criando um significado para o objeto que será transformado e inserido no interior da atividade humana, respeitando o seu sentido

natural (DUARTE, 2013, p. 28). Em segundo lugar, afirma Duarte, captada as propriedades naturais do objeto, suas transformações só são possíveis se associadas de acordo com as funções observadas no interior da prática social, mesmo que, após a criação, ainda não exista a capacidade adequada para incorporá-la, expressando a relação dialética entre o objeto em seu estado natural e o que ele passa a significar na prática social.

Isso quer dizer que, para uma determinada produção humana, é preciso compreender as características, os atributos do objeto, por mais que esse conhecimento vá complexificando-se ao longo da história. Além disso, essa matéria sempre manterá propriedades que respeitam a sua forma natural, pura. Por exemplo, o grafite é um mineral encontrado na natureza no formato de cristais em estruturas de camadas, composto apenas por átomos de carbono. Por ser um mineral maleável, macio, metálico, de tonalidade cinza-escuro e ser ótimo condutor de eletricidade, é usado tanto para escrever no papel por manchá-lo, quanto como um moderador no processo de fissão das usinas nucleares. Em ambos os casos, conhecer as propriedades do objeto foi fundamental para o cumprimento de uma atividade social de escrita ou de produção de energia, mesmo que em nenhuma delas se desrespeitem suas características essenciais.

Ainda segundo Duarte (2013, p. 30), para produzir e reproduzir a realidade, o ser humano se apropria da realidade natural de modo ativo, pela realização de uma atividade, seja a de utilização do objeto como meio para alcançar uma finalidade consciente, seja a de transformação do objeto. Tanto em uma quanto na outra, o objeto irá servir a uma função que foi determinada para a atividade social, passando a ser, como instrumento, resultante da atividade consciente, assumindo as feições e características desejadas.

O objeto, ao ser transformado em instrumento, passa a ser uma objetivação, pois o ser humano objetivou-se nele, transformou-o em objeto humanizado, portador da atividade humana. Isso não quer dizer apenas que o objeto sofreu ação humana, o que em nada distinguiria esse processo do fato de que em seu estado natural resulta da ação das forças naturais. A questão fundamental é que, ao sofrer a ação humana, o objeto passa a ter novas funções, isto é, passa a ser portador de funções sociais (DUARTE 2013, p. 30-1).

Duarte (2013, p. 32) sintetiza a relação entre objetivação e apropriação na produção de instrumentos explicando que o ser humano se apropria da natureza

objetivando-se nela para inseri-la em sua atividade social. Ou seja, os atos do trabalho na natureza estão fundamentados em sua essência na criação de valores de uso. Em ato contínuo, ao incorporar um objeto natural à atividade social humana, novas necessidades surgem em função de novas ações geradas pelo enriquecimento da atividade humana. Aí está presente a possibilidade de desenvolvimento histórico do trabalho: geração, na atividade e na consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades (DUARTE, 2013, p. 32).

O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Na continuação da explicação de como ocorre o processo de humanização, Duarte (2013) retoma que as formas de objetivação e apropriação não podem ser deixadas de lado sob o risco de reduzir a dinâmica do trabalho, como a linguagem, as relações entre os seres humanos, a arte, a ciência e a filosofia, por exemplo. Por ora é interessante saber que todas elas são resultantes da apropriação da atividade histórica e social acumulada e sistematizada, orientadas para a satisfação de necessidades advindas nas relações sociais entre os seres humanos. Nesse sentido, o caráter histórico dessa atividade representa o processo de autotransformação humana, representativa do momento histórico que se vive a cada geração, sendo as objetivações a atividade humana condensada.

Entretanto, compete aos indivíduos não a reprodução do percurso histórico de uma determinada objetivação, mas a dos seus traços essenciais, do processo de apropriação da lógica, do significado de um produto da história, tendo a educação papel central no cumprimento dessa tarefa (DUARTE, 2013, p. 44). A relação do indivíduo com as objetivações ocorre, por assim dizer, segundo o nível de desenvolvimento histórico alcançado naquele momento. Marx (2017) afirma que a diferenciação das épocas econômicas é observada não sobre o que é produzido, todavia como, com quais meios de trabalho, os quais não apenas dão a medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalha.

Dando sequência à relação dialética entre objetivação e apropriação, cabe destacar os momentos do processo de trabalho. Segundo Marx (2017, p. 256), essas

fases são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim; em segundo lugar, seu objeto; e em terceiro, seus meios. Isso posto, parte-se do pressuposto de que tudo aquilo que, de alguma forma, a atividade humana separou da natureza preservada em seu formato nativo é possuidor de trabalho preexistente. A título de exemplo, a pesca, a madeira derrubada na floresta ou o minério extraído de seus veios são para Marx objetos do trabalho.

Caso o objeto já tenha sido alvo de um trabalho anterior – o minério retirado e agora lavado –, este é chamado de matéria-prima. Marx (2017, p. 256) sustenta que “toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto do trabalho é matéria-prima. O objeto do trabalho só é matéria-prima quando já sofreu uma modificação mediada pelo trabalho”. Convém dizer que a retirada desse objeto da natureza é realizada com uma finalidade específica, sendo expressão do processo dialético de apropriação e de objetivação, ao passo que as propriedades do objeto são colocadas em função dos fins da atividade intencional do indivíduo e, ao mesmo tempo, é o produto da atividade humana, condensando em si a subjetividade humana que foi transferida para o objeto. Para isso, o indivíduo lança mão de um meio de trabalho.

O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito. O objeto de que o trabalhador se apodera imediatamente – desconsiderando-se os meios de subsistência encontrados prontos na natureza, como as frutas, por exemplo, em cuja coleta seus órgãos corporais servem como únicos meios de trabalho – é não o objeto do trabalho, mas o meio de trabalho. É um órgão que ele acrescenta a seus próprios órgãos corporais, prolongando sua forma natural (MARX 2017, p. 256-7).

Ainda sobre o processo de trabalho, sublinha Marx (2017, p. 258), este inclui em seus meios, além daquilo que faz a mediação entre o que se quer e o seu produto, as condições objetivas que são necessárias à realização do processo. Tal fato é vital, porque, por mais que se tenha consciência daquilo que se deseja, é preciso que estejam ofertadas as circunstâncias para a realização da finalidade pretendida.

A atividade humana está, portanto, associada também às condições objetivas observadas na prática social que determinam e são determinadas pelas relações sociais entre o gênero humano capaz de modificar a natureza a seu favor. Leontiev (1978, p. 166) explica que a apropriação pelos indivíduos das produções do gênero

humano se mostra como um problema a se resolver, pelo fato de o mundo real, imediato, não lhe ser dado. A dimensão social da produção humana só lhe é oferecida a partir do processo educativo, que também é determinado pelo contexto em que são instauradas essas relações.

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser (MARX 2017, p. 258).

Marx (2017, p. 258) acrescenta que, ao considerar a totalidade do processo sob a ótica do resultado, ou seja, do seu produto, “tanto o meio como o objeto do trabalho aparecem como meios de produção, e o próprio trabalho aparece como trabalho produtivo”. Ainda acerca do processo de trabalho, segundo Marx, quando um valor de uso é resultante dessa dinâmica na forma de um produto, nele estão incorporados, como meio de produção, valores de uso que foram gerados em trabalhos anteriores.

Isso quer dizer que um determinado valor de uso pode, simultaneamente, constituir-se como produto do trabalho e como meio de produção de outro, dando ao produto a condição de ir além de um resultado, tornando-se condição do próprio processo de trabalho. Segundo Marx (2017, p. 260), se o valor de uso será matéria prima, meio de trabalho ou produto final, dependerá da sua função no interior do processo de trabalho.

Entretanto, a atividade humana ganha novos e decisivos contornos com o advento do modo de produção capitalista, colocando em evidência a relação entre trabalho produtivo e improdutivo. O movimento histórico do capital e a divisão social e técnica do trabalho ocasionam a dimensão alienada do trabalho para o trabalhador, ao produzir certo valor de uso na forma de mercadoria – trabalho concreto –, e valor – trabalho abstrato – no qual uma parte é devolvida ao trabalhador como salário e o restante é apoderado pelo capital. Nessa dinâmica, o sujeito trabalhador não é o dono da sua atividade, explica Duarte (2013, p. 71), mas ela se mostra externa e estranha à

sua individualidade e às suas necessidades, reduzindo-se a um meio de sobrevivência, e não como modo de autorrealização e de desenvolvimento como ser humano.

Na sociedade capitalista, o resultado da atividade de trabalho transforma-se em capital e este domina e explora a atividade do trabalhador. Esse é um processo de alienação. Mas não há atividade de trabalho sem objetivação, isto é, sem a transferência de atividade humana para as características do produto. O produto do trabalho é sempre atividade humana objetivada. Acontece que, na sociedade capitalista, esse produto se aliena da classe trabalhadora, torna-se algo alheio, estranho, exterior e hostil a ela, em uma palavra, torna-se capital. O capital apropria-se dos resultados da atividade de trabalho. A forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que tanto a apropriação quanto a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienam da riqueza material e não material (DUARTE, 2013, p. 73).

Nessa perspectiva, o trabalho, que em sua essência é constituído como atividade orientada a uma finalidade voltada a satisfação do estado carencial do sujeito, de apropriação do modo de vida tipicamente humano, que emprega no seu objeto as características do indivíduo, torna-se algo que não lhe pertence. Consequentemente, quando se defende a necessidade de a escola transmitir aos estudantes os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas possibilidades, significa também que não se pode renunciar às contribuições que a revelação da essência da realidade provoca no exercício do autocontrole do indivíduo sobre sua atividade. Conforme se verá adiante, isso ocorre por intermédio da instrução. Em síntese, Marx indica que o estranhamento da atividade humana prática acontece em dois aspectos:

1) a relação do trabalhador com *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com o *ato da produção* no interior do *trabalho*. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertence a ele. O *estranhamento-de-si* (*Selbstentfremdung*), tal qual acima o estranhamento da *coisa* (MARX, 2010, p. 83).

O trecho supracitado caracteriza os efeitos que as formas de organização da sociedade capitalista provocam no ser humano a ponto de causar um estranhamento de si mesmo. Tamanha é a gravidade disso que a luta pela superação do modo de produção capitalista é uma batalha em favor da liberdade do próprio gênero humano. A consciência de si e da sua atividade acontece diante das objetivações resultantes da atividade humana, do trabalho. A divisão social e técnica do trabalho provocou um processo contraditório: se, por um lado, significou o estabelecimento das condições de desenvolvimento do gênero humano como nunca, permitindo que os indivíduos se objetivassem de forma cada vez mais universal e livre, por outro, realizou-se graças à vida desses mesmos indivíduos, que se veem muito distantes dos níveis de universalidade e liberdade já alcançados pelo gênero humano (DUARTE, 2013, p. 78). Advém disso, a urgência da classe trabalhadora, ou seja, da maior parcela da população mundial, assumir os meios de produção, estabelecendo relações socialistas de produção. Sem a retomada da dimensão consciente da atividade humana do trabalho e do autocontrole da conduta dos indivíduos singulares, para que possam cada vez mais se apropriarem das objetivações do gênero humano universal e livremente, não acontecerá a superação das condições alienantes.

Isso posto, tendo sido caracterizada a metodologia da pesquisa, o método de investigação da realidade concreta – o materialismo histórico-dialético – e a categoria central para o desenvolvimento do gênero humano – o trabalho –, cumpre-se a tarefa de apresentar as bases que sustentam a descrição e a análise dos dados produzidos pela pesquisa bibliográfica e o seu contributo para a resolução do problema que motivou a realização deste estudo. Com isso, as linhas a seguir apresentam os resultados da referida pesquisa bibliográfica, iniciando pelas influências dos interesses do capital na educação e o impacto gerado na formação social brasileira nos últimos séculos.

3 RELAÇÃO ENTRE CAPITAL E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

Considera-se que não é possível avançar nas discussões acerca do planejamento do trabalho educativo sem relacioná-lo à conjuntura de sua inserção no contexto educacional, visto o seu caráter não neutro. De fato, a educação não é uma bolha estanque às ingerências econômicas, políticas, sociais e culturais que a cercam. Tamanho é esse influxo, que, segundo Francisco de Oliveira (1977), “não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas é o capitalismo que planeja o planejamento”.

Já para Lombardi (2005, p. 4), não faz sentido discutir abstratamente a educação, ou qualquer outro aspecto e/ou dimensão da vida social, sem adentrar no contexto em que surge e se desenvolve nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe. Para o autor, a educação é uma dimensão da vida do conjunto da humanidade que se transforma historicamente, acompanhando e articulando às transformações dos modos de produzir a existência do ser humano.

Nesse mesmo sentido, Mézaros (2008, p. 25) diz que é inconcebível qualquer reformulação significativa da educação sem a correspondente transformação do quadro social nos quais as práticas educacionais estão fixadas. Em outras palavras, somente teremos mudanças profundas no sentido de uma verdadeira educação para o conjunto da humanidade a partir do rompimento com a lógica do capital.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma ‘internacionalizada’ ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica de subordinação reforçada implacavelmente (MÉSZAROS, 2008, p. 35).

Esse fato joga luz às expectativas antagônicas e às experiências diferenciadas presentes na escola. Ao abordar a contradição no âmbito dos objetivos da escola, Freitas (1994, p. 93) afirma que, em uma sociedade em que a contradição entre as classes sociais no seio da produção capitalista faz com que a posse do conhecimento seja permitida apenas para quem detém o capital, esse saber passa a ser, então, uma propriedade privada.

Mesmo diante do reconhecimento de que alterações significativas no modelo educacional vigente só serão possíveis com a superação da sociedade capitalista, isso não quer dizer que não haja o que se disputar no projeto de formação humana presente nas escolas atualmente. Pelo contrário, a partir da lógica dialética, capta-se o caráter contraditório do capitalismo na sua relação capital e trabalho, na qual, ao mesmo tempo em que o primeiro se reconfigura no sentido de manutenção do seu processo de acumulação, produz as condições para a própria superação. Por conta disso, a escola, ao efetivar a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas possibilidades, representa uma contribuição essencial para o processo de superação do capitalismo, levando-se em conta os benefícios provocados nos sujeitos pelo desenvolvimento tanto do pensamento por conceitos quanto do autocontrole da conduta.

Como parte do conjunto de conhecimentos a serem transmitidos e assimilados no interior da escola, numa perspectiva de formação omnilateral, é necessário que a educação física também avance no sentido de exercer o seu papel. Nessa busca, o planejamento do trabalho educativo é elemento essencial desse processo, como esta tese tem pretensão de evidenciar. Logo, o primeiro movimento nesse sentido será discutir o vínculo que historicamente o planejamento assume com os interesses do capital na formação social brasileira e suas possibilidades de superação. Sobre a última afirmação, conforme sintetiza Lombardi (2005, p. 11), a partir de leituras de Manacorda, mesmo não tendo feito uma exposição sistemática sobre a escola e a educação, Marx e Engels foram capazes de identificar conquistas teóricas e práticas burguesas que contribuíram para o desenvolvimento do campo educacional, tais como:

universalidade, laicidade, estabilidade, gratuidade, renovação cultural e primazia do trabalho. Com o trabalho produtivo, a educação deveria possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, em seus aspectos filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico (LOMBARDI, 2005, p. 11).

Então, é necessário compreender os principais elementos do contexto de produção e reprodução do capital como um todo para que seja possível debruçar-se sobre as questões atinentes à educação e ao planejamento do trabalho educativo, visto que a problemática educacional está indissociavelmente articulada ao contexto macroestrutural. A próxima subseção aborda justamente esse ponto.

3.1 A MÃO VISÍVEL DO CAPITAL

Para o entendimento adequado da necessidade de superar a relação do planejamento do trabalho educativo com os interesses do capital na formação social brasileira, é vital contextualizar a influência do capital.

Para Marx (2017, p. 223), a história moderna do capital se origina no século XVI, e sua fórmula genérica vincula-se, essencialmente, à circulação – produção e circulação – de mercadorias, como seu ponto de partida, formando os pressupostos históricos a partir dos quais ele emerge. Para Marx, o produto final da circulação de mercadoria, isto é, da troca dos diversos valores de uso, considerando apenas as formas econômicas desse processo, é o dinheiro: primeira forma de manifestação do capital. O modo como o dinheiro se converte em mercadoria e a posterior reconversão da mercadoria em dinheiro (dinheiro – mercadoria – dinheiro) é a base da lógica do capital (MARX, 2017, p. 223).

Operando de outra forma, no ciclo imediato da circulação de mercadorias (mercadoria – dinheiro – mercadoria), o dinheiro, e não a mercadoria, medeia o curso da circulação (MARX, 2017). Aqui o valor de uso dos produtos é o objetivo último, sendo que a mercadoria parte de um extremo e conclui-se no outro extremo, abandonando a circulação e ingressando no consumo, na satisfação de necessidades, isto é, do valor de uso.

A circulação simples de mercadorias – a venda para a compra – serve de meio para uma finalidade que se encontra fora de circulação, a apropriação de valores de uso, a satisfação de necessidades. A circulação do dinheiro como capital é, ao contrário, um fim em si mesmo, pois a valorização do valor existe apenas no interior desse movimento sempre renovado. O movimento do capital é, por isso, desmedido. Como portador consciente desse movimento, o possuidor de dinheiro se torna capitalista. Sua pessoa, ou melhor, seu bolso, é o ponto de partida e de retorno do dinheiro. O conteúdo objetivo daquela circulação – a valorização do valor – é sua finalidade subjetiva, e é somente enquanto a apropriação crescente da riqueza abstrata é o único motivo de suas operações que ele funciona como capitalista ou capital personificado, dotado de vontade e consciência. Assim, o valor de uso jamais pode ser considerado como finalidade imediata do capitalista. Tampouco pode sê-lo lucro isolado, mas apenas incessante movimento do lucro (MARX, 2017, p. 228-9).

Assim, o capital é uma certa quantidade de trabalho armazenado e posto em reserva, sendo, segundo Marx (2010, p. 40, grifos originais), “o *poder de governo* sobre o trabalho e seus produtos. O capitalista tem esse poder, não por causa de suas

qualidades pessoais ou humanas, mas na medida em que ele é *proprietário do capital*". Portanto, para o capitalista, o que lhe é mais útil não é o que é mais interessante para a sociedade, mas é a aplicação que lhe rende com a maior segurança o maior ganho, proporcionando-lhe incrementar o dinheiro originalmente adiantado.

Esse incremento, ou excedente sobre o valor original, chamo de mais-valor (*surplus value*). O valor originalmente adiantado não se limita, assim, a conservar-se na circulação, mas nela modifica sua grandeza do valor, acrescenta a essa grandeza um mais-valor ou valoriza. E esse movimento o transforma em capital (MARX, 2017, p. 227, grifos originais).

Baseado nas formulações de Marx, Saviani (2009) e Frigotto (2010a), em linhas gerais, definem o capitalismo como o modo de produção em que as relações sociais de produção da existência são marcadas pela cisão entre proprietários privados dos meios e instrumentos de produção, convertidos em capital, e assalariados. Seguem explicando que os últimos, os não proprietários, possuem para a troca unicamente sua força de trabalho que, expropriadas nas mãos dos capitalistas, são criadoras de valor, sendo transformadas na mais miserável das mercadorias. Marx (2017, p. 242) aponta que a capacidade de trabalho ou a força de trabalho¹² como mercadoria é determinante para o capitalista, já que ela é "descoberta" no mercado como um artigo cujo próprio valor de uso é fonte de valor, e cujo próprio consumo é objetivação de trabalho.

Para que isso ocorra, é preciso que se cumpram algumas condições. A primeira é que a força de trabalho só pode aparecer como mercadoria se seu possuidor a dispuser à venda, de forma livre, devendo, portanto, ser como o livre proprietário de sua capacidade de trabalho (MARX, 2017, p. 242). Daí que o trabalho livre, mesmo em condições mais precárias de que se têm notícias, é condição para a reprodução do capitalismo. A abolição da escravatura, por exemplo, não se dá por interesse na liberdade para si, de modo universal, mas como necessidade de se ter relações de trabalho assalariadas para produção e reprodução do capital. Nesse vínculo entre mercadores, um detém a capacidade de comprar a força de trabalho de outrem, e a outra parte que irá vender tem para oferecer como mercadoria "apenas" sua capacidade de trabalho, sua força de trabalho.

¹² "Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das capacidades físicas e mentais que existem na corporeidade [*Leiblichkeit*], na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo" (MARX, 2017, p. 242).

Outra condição para essa negociação é que o possuidor da força de trabalho não tenha como mercadoria produtos que se tenham objetivado do seu próprio trabalho, restando-lhe apenas a opção de vender sua própria força de trabalho como mercadoria, além de necessitar de todas as condições para a realização da sua força de trabalho (MARX, 2017, p. 244). Assim, o capital encontra sua origem quando o possuidor de meio de produção e de meios de subsistência se depara no mercado com o trabalhador livre na condição de vendedor de sua força de trabalho.

O que caracteriza a época capitalista é, portanto, que a força de trabalho assume para o próprio trabalhador a forma de uma mercadoria que lhe pertence, razão pela qual seu trabalho assume a forma do trabalho assalariado. Por outro lado, apenas a partir desse momento universaliza-se a forma-mercadoria dos produtos do trabalho (MARX, 2017, p. 245).

Marx (2017, p. 245) discorre ainda que o valor dessa força de trabalho é determinado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e reprodução, representando apenas certa quantidade de trabalho social nela objetivado. Isso quer dizer que, para a produção da força de trabalho, o indivíduo precisa ter capacidade de gerar tal força, tendo, para isso, que se dispor dos meios de subsistência para o possuidor da capacidade de trabalho manter-se vivo. Assim, o salário – capital variável¹³ – que o trabalhador recebe em troca é para a própria subsistência (satisfação de necessidades naturais, como alimentação, vestimenta, habitação, entre outras) durante o trabalho, e para sustentar a família (MARX, 2010).

A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria. Se a oferta é muito maior que a procura, então uma parte dos trabalhadores cai na situação de miséria ou na morte pela fome. A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e, é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista (MARX, 2010, p. 24).

¹³ O capital variável é, pois, apenas uma forma histórica particular de manifestação do fundo dos meios de subsistência ou fundo de trabalho de que o trabalhador necessita para sua autoconservação e reprodução, e que ele mesmo tem sempre de produzir e reproduzir em todos os sistemas de produção social. Se o fundo de trabalho só aflui constantemente para ele sob a forma de meios de pagamento por seu trabalho é porque seu próprio produto se distancia constantemente dele sob a forma do capital (MARX, 2017, p. 643).

Trazendo para o cenário atual, tamanha é a “sorte” do homem ou da mulher em encontrar alguém que se interessa por sua força de trabalho que crescem amplamente novas formas de trabalho, fruto dos anseios do empresariado global, conforme apresenta Antunes (2018, p. 23) a respeito da experiência britânica do *zero hour contract* [contrato de zero hora], por exemplo.

Trata-se de uma espécie de trabalho sem contrato, no qual não há previsibilidade de horas a cumprir nem direitos assegurados. Quando há demanda, basta uma chamada e os trabalhadores e as trabalhadoras devem estar on-line para atender o trabalho intermitente. As corporações se aproveitam: expande-se a ‘uberização’, amplia-se a ‘pejotização’¹⁴, florescendo uma nova modalidade de trabalho: *o escravo digital*. Tudo isso para disfarçar o assalariamento (ANTUNES, 2018, p. 23, grifos originais).

Como consequências de processos semelhantes, o chamado novo proletariado da era digital (ANTUNES, 2018), ocupando postos cada vez mais intermitentes, ganhou contornos mais sofisticados devido ao impulso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), ao conectarem, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Tamanhas são as transformações que, segundo Antunes (2018, p. 30), o capital chegou à era da financeirização e da mundialização, introduzindo uma nova divisão internacional do trabalho. Resultante dessa reconfiguração e ampliação de seus mecanismos de funcionamento, o capital incorpora novas formas de geração de trabalho excedente. Nela, percebemos o crescimento dos trabalhos terceirizados ou pautados pela informalidade, expulsando da produção um conjunto significativo de trabalhadores, criando os bolsões de sobrantes, descartáveis, subempregados e desempregados, incluindo-se jovens qualificados e ultraqualificados.

A título de exemplo, não foram raras as vezes durante a pandemia mundial provocada pelo *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2) ou síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2, em português, que pudemos observar debates e manifestações por melhores condições de trabalho e de remuneração de profissionais ligados a aplicativos de entrega em domicílio. Resulta do agravamento da crise do capital provocada pelos efeitos do SARS-CoV-2 o aprofundamento da precarização das condições de trabalho, que já estava em curso

¹⁴ “Trata-se da referência à pessoa jurídica (PJ), que é falsamente apresentada como ‘trabalho autônomo’ visando mascarar relações de assalariamento efetivamente existentes e, desse modo, burlar os direitos trabalhistas” (ANTUNES, 2018, p. 23).

antes mesmo de qualquer indício da crise sanitária mundial, nesses e em diversos outros postos informais e formais no presente e no futuro.

Ainda de acordo com Antunes (2018, p. 31), o resultado desse processo é que, em todos os espaços possíveis, os capitalistas convertem o trabalho em potencial gerador de mais-valor. Isso inclui desde as ocupações em retração, mas marcadas pela formalidade e contratualidade das relações de trabalho, até as caracterizadas pela informalidade e flexibilidade, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou mais manuais. Logo, para Antunes, o desenho contemporâneo da classe trabalhadora deve englobar

[...] a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho em troca de salário, seja na indústria, na agricultura e nos serviços, seja nas interconexões existentes entre esses setores, como na agroindústria, nos serviços industriais, na indústria de serviços etc. Dadas as profundas metamorfoses ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo, o **conceito ampliado de classe trabalhadora**, em sua *nova morfologia*, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital-dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantemente materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas (ANTUNES, 2018, p. 31, grifos originais).

Antunes (2018, p. 33) segue dizendo que devido às transformações sofridas até a configuração do capitalismo atual, a informalidade, a precarização, a materialidade e a imaterialidade tornaram-se mecanismos vitais, tanto para a preservação quanto para a ampliação da lei do valor. Em compensação, outra tendência em crescimento está relacionada à significativa expansão de trabalhos assalariados no setor de serviços.

Como a interação entre trabalho vivo e trabalho morto é condicionante à valorização do capital, há a procura pelo aumento da produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração de sobretrabalho, a partir da expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional, já que todos os espaços disponíveis se tornam potencialmente geradores de mais-valor. Assim, segundo Antunes

[...] estamos presenciando em escala global o crescimento de novas formas de realização da lei do valor, configurando mecanismos complexos de extração do mais valor, *tanto nas esferas da produção material quanto nas das atividades imateriais*, estas também crescentemente constitutivas das cadeias globais de produção de valor. E, mais, mesmo não sendo o elemento *dominante*, é necessário reconhecer que o *trabalho imaterial* vem assumindo papel de relevo na conformação do valor, não só por parte da articulação relacional entre distintas modalidades de *trabalho vivo* em interação com o *trabalho morto* como também por ser partícipe do processo de valorização, ao reduzir o *tempo de circulação do capital* e, por consequência, também seu *tempo total de rotação*.

Visto que o setor de serviços está cada vez mais totalizado e controlado pela lógica do capital e de seu processo de *mercadorização* ou *comoditização*, ele também se torna gradualmente mais partícipe das cadeias produtivas de valor, legando cada vez mais ao passado sua forma *improdutiva* para se converter em parte integrante do processo de geração (*produtiva*) de valor (ANTUNES, 2018, p. 47, grifos originais).

Essa alteração na lei do valor pela introdução do trabalho *on-line* vem estruturando-se desde o início da reestruturação produtiva na década de 1970. Conforme Antunes (2018, p. 48), termos como “sociedade baseada no conhecimento” e “trabalho imaterial” são manifestações da complexificação atingidas na divisão do trabalho, coexistindo as atividades manuais e as intelectuais, as de criação e as mais rotineiras. Em consequência disso, há constante incorporação nas cadeias produtivas dos mais variados ramos da economia do trabalho digital, incluindo atividades rurais, fábricas, escritórios, entre outros, sendo cada vez menor os setores que conseguem sobreviver sem a informatização e a adoção das TICs.

Logo, segundo Antunes (2018, p. 51), reafirma-se no capitalismo contemporâneo a teoria do valor, o qual se configura gradativamente como fruto do trabalho social e coletivo, complexo e combinado, predominantemente material. Observa-se, entretanto, que a parcela da imaterialidade na produção de valor das novas cadeias produtivas aumenta significativamente, justapondo o que era anteriormente caracterizado pela materialidade. Segundo o autor, ao contrário de ser retirado do complexo processo de criação de valor do capitalismo financeiro, informacional e digital, o trabalho imaterial torna-se parte não somente integrante, mas vital da forma-mercadoria.

A inclusão significativa na produção de valor do trabalho imaterial reforça a natureza capitalista expressa desde sua origem de converter a totalidade dos produtos do trabalho não em valor de uso, de satisfação das necessidades para a reprodução

da humanidade, mas em valor de troca. Essa perspectiva visa à incorporação da *mais-valia*, da produção para a produção, no conjunto das relações interiores do capital, das mais simples às mais complexas. Dessa forma, o trabalhador exerce papel ativo na formação do valor dos produtos, ao adicionar, por uma quantidade determinada de trabalho, não importando o conteúdo, a finalidade e o caráter técnico desse trabalho, valor ao referido produto (MARX, 2017, p. 277).

O processo de transformação de determinada quantia em meios de produção e força de trabalho é considerado por Marx (2017) o primeiro movimento realizado pela quantidade de valor que deve funcionar como capital, no sentido de sua acumulação, agindo no mercado no âmbito da circulação. Mesmo que dela não decorra nenhum produto material, a atividade de circulação se constitui como processo produtivo justamente pelo seu movimento. Como exemplo, de acordo com Antunes (2018), a indústria de transportes (marítimo, ferroviário, rodoviário, armazenamento, nas comunicações, entre outras) mesmo sendo expressão da produção imaterial, é imprescindível para a concretização da produção material e da efetivação do mais valor.

Isso ocorre graças ao fato de que, quanto mais próximo de zero torna-se o tempo de circulação do capital, maiores são a produtividade e a produção de mais-valor, visto que o tempo de circulação do capital pode ser um fator que venha a limitar ou agilizar o tempo de produção e, conseqüentemente, aumentar ou diminuir o processo de produção de mais-valor (ANTUNES, 2018, p. 43).

A segunda etapa desse movimento refere-se ao processo de produção, que tem o seu fim logo que os meios de produção estão convertidos em mercadorias cujo valor supera o valor de suas partes constitutivas e, por conseguinte, contém capital originalmente adiantado acrescido de um mais-valor (MARX, 2017, p. 639). Após isso, as mercadorias oriundas desse procedimento devem ser lançadas novamente na esfera da circulação para que sejam vendidas, realizando seu valor em dinheiro e convertendo-se em capital, em um sucessivo ciclo constituinte da circulação do capital. Dessa forma, a acumulação é a reprodução do capital em escala progressiva.

Além dessas questões, para que a natureza humana seja modificada a fim de adquirir habilidade e aptidão para o processo de trabalho e tornar-se uma força de trabalho específica, é vital que haja formação, treinamento determinado, ou seja, método educativo (MARX, 2017, p. 249). A educação aqui mencionada diz respeito

aos diversos tipos de processos educativos, sejam eles técnicos, realizados no interior das empresas, fábricas e organizados de acordo com o interesse específico do local de trabalho, sejam profissionalizantes, visando formar mão-de-obra minimamente qualificada para ocupação dos postos de trabalho, incluindo a educação especificamente escolar como necessidade do capital.

Conforme apresenta Saviani (1997), a burguesia, como classe em ascensão, situa-se como revolucionária, pregando a igualdade entre os indivíduos em sua crítica ao poder estabelecido pela nobreza e pelo clero. Defendendo que aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia existir, propunha substituir um modelo de sociedade com base no suposto direito natural por uma sociedade contratual, na liberdade de comprar e vender a força de trabalho, tendo a escola importante papel nesse processo.

[...] é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é obvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1997, p. 51-2).

Segundo Lombardi (2005, p. 15), em decorrência das transformações promovidas pela Revolução Industrial e do desenvolvimento teórico do liberalismo, foi atribuída à educação e ao conhecimento a responsabilidade de criar condições de igualdade entre todos os cidadãos, institucionalizando e ampliando o aparato escolar. Entendida como necessidade social, a educação se consolida sob a responsabilidade do Estado, sobretudo ao final do século XIX.

Tendo em vista que o aparelho estatal servia como instrumento da classe dominante, burguesa, os exemplos disponíveis à época, e analisados por Marx, já possibilitavam a inferência de que a educação se converteria em mecanismo de dominação ideológica para a consolidação do poder burguês.

Segundo Mézaros

As determinações abrangentes do capital afetam profundamente cada domínio singular com algum peso na educação, e de forma alguma apenas as instituições educacionais formais. Estas últimas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Elas não podem funcionar adequadamente, exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais abrangentes da sociedade como um todo. Aqui está a questão crucial, sob a regra do capital, é assegurar a adoção por cada indivíduo das aspirações reprodutivas objetivamente possíveis da sociedade como 'o seu próprio objetivo'. Por outras palavras, num sentido amplo de educação, trata-se de uma questão de 'interiorização' pelos indivíduos da legitimidade do posto que lhes foi atribuído na hierarquia social, juntamente com as suas 'próprias' expectativas e formas de conduta 'certas' mais ou menos explicitamente estipuladas nessa base (MÉSZAROS, 2008, p. 43-4, grifos originais).

Desse modo, é estabelecido pelas instituições de educação formais um sistema global de interiorização dos princípios reprodutivos orientadores adequados às respectivas posições na hierarquia social (MÉSZAROS, 2008, p. 44). Como essa interiorização do papel social atribuído pelo capital não é suficiente para a classe trabalhadora, pelo contrário, a sua superação que é interessante, é primordial compreender e intervir sobre os mecanismos de dominação, exploração e opressão em suas diversas manifestações macro e microestruturais, além das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.

Consequentemente, o projeto de formação humana precisa ser disputado de modo permanente. Ao mesmo tempo em que o currículo escolar assume ideários que contribuem para a produção e reprodução do capital, desenvolvendo capacidades, valores, habilidades e competências ligadas à produção e manutenção da acumulação, do poder e da dominação pela burguesia, ele pode ser instrumento de formação dos elementos que permitam, indistintamente entre os sujeitos, o exercício da individualidade para si.

[...] A organização do trabalho (mesmo o trabalho pedagógico, em seus vários sentidos) se dá no seio de uma organização social historicamente determinada. As formas que esta organização assume, na escola, mantêm ligação com tal tipo de organização social. Portanto, está aqui identificado um entreve importante às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a organização social. A escola não é uma ilha na sociedade. Não está totalmente determinada por ela, mas não está totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico, nos ajuda a lutar contra eles; desconsiderá-los conduz à ingenuidade e ao romantismo (FREITAS, 1994, p. 95).

Para entender as ferramentas que compõem esse conflito, bem como o caminho na busca pela sua superação, a próxima subseção propõe-se a abordar o nexo entre capital e educação, além de como historicamente a formação social brasileira ocorre de modo subordinado ao primeiro.

3.2 CAPITAL E EDUCAÇÃO: UNIÃO HISTÓRICA NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA

A forma como a organização social no modo de produção capitalista é posta traz consigo um marcante aspecto contraditório. Se, por um lado, pelo desenvolvimento das forças produtivas é imposta a necessidade de disseminação do saber, por outro, o conjunto da humanidade é impedido de apropriar-se do conhecimento por ela produzido historicamente, em nome da perpetuação da dominação de uma classe por outra.

Contudo, esse modo de educação e o planejamento dele decorrente só faz sentido para a classe trabalhadora a partir da lógica da contradição capitalista que, simultaneamente cria estrutura para sua reprodução e estabelece bases que permitem sua superação. Como o enfoque desta pesquisa é a educação especificamente escolar, é preciso compreender como a lógica do capital a influencia diretamente.

Conforme apresenta Frigotto (2010b. p. 27), a educação é apreendida como um campo de disputa hegemônica, articulando as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola. No plano mais específico, são abordadas as relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e divisão do trabalho, a produção e a reprodução da forma de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. Pelo prisma mais amplo, visam incorporar a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais.

Nessa perspectiva, as classes dirigentes concebem a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores como meio de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, sujeitando a função social da educação de forma controlada para reagir às demandas do capital diante das exigências imediatas dos meios de produção.

Ao contrário do que postula o ideário liberal clássico, o longo processo de passagem do feudalismo para o sistema capitalista não representou a superação de uma sociedade marcada pela opressão, servilismo e desigualdade de classes por uma sociedade livre e igualitária. A superação do servilismo e da escravidão não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes. O *mercado*, sob as relações das classes fundamentais capital/trabalho, de um lado, constitui-se no *locus fetichizado*, por excelência, onde todos os agentes econômicos e sociais supostamente se igualam e podem tomar suas decisões livres, e o *contrato*, de outro, na mistificação legal da garantia do cumprimento das escolhas 'igualitárias e livres' (FRIGOTTO, 2010b, p. 29-30, grifos originais).

Levando em consideração esse excerto, é perceptível como o capital busca naturalizar sua operação. Numa relação dialética entre o novo e o velho, o capitalista moderniza os mecanismos de geração de lucro, conservando o caráter de exploração da força de trabalho, a servidão e a desigualdade entre as classes. Mesmo durando quase quatro séculos, sendo abolida juridicamente em 1888, são notórias ainda hoje a colonização e a escravidão nas relações sociais que compõem um DNA da classe dominante brasileira marcado pela violência contra a classe trabalhadora e desprezo pelo trabalho manual e técnico, somando-se, à desigualdade de classe e, no caso dos pretos e pardos, o preconceito (RAMOS; FRIGOTTO, 2016; 2017). Nesse meio, acrescentam-se outros marcadores sociais, como machismo, patriarcado, LGBTQIA+fobia¹⁵, intolerância religiosa, preconceitos étnicos e contra pessoas com deficiência e outras formas de dominação impostas pela forma como a sociedade está organizada.

Nesse sentido, segundo Frigotto (2010b, p. 35), o jugo das práticas educativas aos ditames do capital toma diferentes formatos historicamente, seja no capitalismo nascente, seja no capitalismo monopolista, seja no capitalismo transnacional ou ainda na economia globalizada. Isto é, para as ordens do capital, a formação humana, por intermédio educação escolar, terá maior ou menor importância de acordo com as necessidades e as demandas do processo de acumulação do capital no interior das variadas formas históricas que a sociabilidade assumir.

¹⁵ Sigla para lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, queers, intersexuais, assexuais, incluindo todas as outras existências de gêneros e sexualidades.

Retraçando a narrativa da inserção brasileira no processo de acumulação capitalista, é perceptível que o mesmo ocorre de forma dependente, ou seja, subordinada aos ordenamentos de países de economias centrais em determinados períodos históricos. Nota-se como as relações de dominação se apropriaram das desigualdades sociais e econômicas do Brasil com o intento de geração e/ou manutenção das taxas de lucro, preservando o *status quo* estabelecido. Em decorrência disso, tais práticas trouxeram impactos significativos à formação social do povo brasileiro e à educação, sobretudo a destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Para Ramos e Frigotto (2016; 2017), as marcas das relações políticas e jurídicas da classe dominante brasileira compõem esse projeto societário definido por Florestan Fernandes como capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado. Assim, Frigotto o explica como sendo

Um projeto societário onde a classe burguesa brasileira se associa aos centros hegemônicos do capital mundial para manter uma das sociedades de maior concentração de propriedade e riqueza na mão de uma minoria e a manutenção da pobreza e miséria da maioria. Uma classe que é antinacional, antipovo e antieducação pública universal, gratuita, laica e unitária para todos (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 34).

Resultante desse projeto, a classe dominante brasileira não teve preocupações em desenvolver ciência e tecnologia próprias ou um mercado interno forte e sustentável, limitando-se a cópias dos centros hegemônicos do capital, dependente do endividamento mediante empréstimos externos (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 28). Fruto dessa associação subordinada, para Ramos e Frigotto, há a conformação de uma sociedade com uma minoria concentrando propriedade e riqueza, à custa da manutenção da maioria na pobreza e na miséria.

Mesmo sendo uma máxima mais nítida no último século, desde a colonização foram realizadas ações direcionadas à garantia do processo de acumulação do capital por intermédio do monopólio comercial exterior (PRADO JUNIOR, 1986). Nessa época, a grande propriedade monocultora de caráter agrícola e as atividades de mineração tinham por base o trabalho escravo destinado à exportação da produção, sob as rédeas do Estado Absolutista português e do coronelismo brasileiro. Havia, portanto, o estabelecimento de normas que beneficiassem a geração da *mais-valia* por parte de Portugal e o domínio político e econômico dos grandes latifundiários, que intensificavam os níveis de exploração para geração de riqueza.

Quanto à educação, esta encontrava-se subordinada às conveniências dos setores dominantes, prevalecendo a negação do direito ao seu acesso para os trabalhadores e seus dependentes, o privatismo ideológico e o reforço às desigualdades socioculturais. Saviani (2013b, p. 121) aponta que, desde o triunfo da burguesia, princípios como da escola laica foram apropriados pela elite, que esteve à frente do processo de independência e de organização do Estado brasileiro. Ao invés de se defender uma “educação nacional”, afirma Saviani (2013b, p. 122), o que se alegava era a necessidade de uma “instrução pública”, termos estes que se separavam em alguns pontos.

O primeiro que distinguia as duas perspectivas era que a educação pública devia limitar-se à instrução graças às diferenças primordiais dos trabalhos e das posses quem impediam um modelo de maior amplitude. Mesmo diante da suposta liberdade e igualdade de direitos entre os indivíduos, era evidente a separação entre os objetivos educacionais previstos para cada parcela da população. Segundo Saviani (2013b, p. 122), enquanto a classe trabalhadora estaria destinada a ocupações duras, sobrando-lhe pouco tempo para os estudos, a uma outra parcela da população que possuía recursos financeiros permitia-se dedicar mais tempo a uma educação mais extensa, tendo acesso a profissões mais lucrativas. Por fim, os nascidos com uma fortuna independente poderiam empenhar-se inteiramente a uma educação que lhes assegurassem os meios de uma vida mais feliz.

Impulsionada pelo novo liberalismo, cuja bandeira era a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado no Brasil, no período de transição entre o Brasil Império e o Brasil República, no século XIX, o debate educacional ainda tinha como mote central a instrução pública. De acordo com Saviani (2013b, p. 159),

Na fase propriamente imperial, que se iniciou no final da década de 1860, as discussões desenrolaram-se sobre um pano de fundo em comum: o problema da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo-se à educação a tarefa de formar o novo tipo de trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país (SAVIANI, 2013b, p. 159).

Ficam evidentes nesse trecho os argumentos adotados até aqui a respeito da subordinação da educação e, conseqüentemente, do seu planejamento, aos interesses dos setores dominantes. A educação da classe trabalhadora, composta em

sua maioria pela população preta e parda, é vista não como um projeto de apropriação do conhecimento, mas como meio para evitarem-se maiores perdas dos grandes latifundiários, vinculada a um pensamento para impedir que os trabalhadores livres caíssem na indolência, no ócio e se submetessem às regras do capital.

A ideia central que perpassa as discussões que se travaram no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os *ingênuos*, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na 'natural indolência' de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas [...] (SAVIANI, 2013b, p. 163, grifos originais).

Não obstante essa compreensão e necessidade de vincular a educação da classe trabalhadora, de origem escrava, aos processos de acumulação do capital, o que se viu de fato foi o abandono dessa ideia. Saviani (2013b, p. 168) reitera que não se podem separar os problemas educacionais vivenciados atualmente com suas raízes históricas, de ordem tanto no plano das condições materiais quanto no âmbito da mentalidade pedagógica, deixando um legado indesejado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.

Delineia-se no pensamento liberal em suas várias vertentes presentes no contexto brasileiro (positivismo, evolucionismo social e as diferentes versões do liberalismo político: moderada, radical, republicana) uma tensão de fundo: a percepção da centralidade do Estado e, ao mesmo tempo, a recusa em aceitar seu protagonismo no desenvolvimento da sociedade. Em termos gramscianos se diria que está em causa, aí, a contradição entre os dois aspectos característicos do conceito de 'Estado ampliado': a sociedade política e a sociedade civil (SAVIANI, 2013b, p. 168, grifos originais).

Isso quer dizer que as tensões provocadas pela falta de equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil, além das pressões oriundas do interior das lutas de classe, não foram capazes de garantir a obtenção de uma direção político-ideológica de conciliação, quanto mais de transformação. A solução encontrada para uma possível reforma educacional no sentido de atender à reconstrução do caráter e do sentimento nacional do povo brasileiro foi a definição como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica, a educação física e

o papel da mulher como educadora do caráter das novas gerações, mas que também não se consolidaram em termos práticos (SAVIANI, 2013b, p. 169).

Mesmo com a emergência do liberalismo e do crescimento urbano-industrial, a partir da abertura dos portos e da mercantilização da economia, houve a manutenção da sujeição externa, assim como a preservação do conservadorismo em favor dos interesses do capital. Durante a emergência e expansão do capitalismo competitivo, a partir da articulação entre a aristocracia agrária e os grupos ligados aos setores de exportação e importação, havia o empenho na consolidação do capitalismo moderno na dinâmica interna do país, gerando as bases para o movimento seguinte de consolidação e ampliação de um complexo comercial tipicamente capitalista (FERNANDES, 2006, p. 268).

Contribui para esse cenário a existência de grande massa de excluídos provocada pela abolição da escravatura, da inatividade forçada e da pobreza geral, convertendo a urbanização em um processo extremamente seletivo e estabelecendo o elo indireto entre a escravidão e o desenvolvimento do capitalismo comercial no Brasil (FERNANDES, 2006, p. 268).

Em suma, um desenvolvimento capitalista articulado não produz uma transformação capitalista de natureza diferente da que se pode observar nas sociedades capitalistas autônomas e hegemônicas. O que varia é a intensidade e os ritmos do processo. Condicionada a partir de fora, através de dinamismos econômicos que constantemente se renovam e se aprofundam, a articulação da economia periférica às economias centrais torna impossível, enquanto se mantém, a eliminação da dominação externa. Por isso, enquanto se constitui, se consolida e se expande, tal economia competitiva tende a redefinir os liames de dependência, tornando impossível o desenvolvimento capitalista autônomo e autossustentado. Todavia, o desenvolvimento capitalista logrado traz consigo, como nas sociedades centrais e hegemônicas, as mesmas tendências de organização e evolução da economia, da sociedade e do Estado. A história do mercado comanda a história econômica, social e política, até que ele, sem passar propriamente para segundo plano, engendra finalmente uma transição mais completa, na qual as funções dinamizadoras de transformação capitalista passarão a nascer das relações capitalistas de reprodução propriamente ditas (FERNANDES, 2006, p. 281).

Como pode ser observado, o capitalismo dependente instaurado no país produz fortes amarras no sentido da manutenção da relação de subalternização em relação às economias centrais, hegemônicas. Contudo, paralelamente a esse movimento, criam-se também maneiras de desenvolvimento no âmbito interno de

similitudes, no modo como as bases econômicas, políticas, sociais, culturais e educacionais serão institucionalizadas no capitalismo competitivo. Dessa forma, novamente a modernização das estruturas ligadas ao capital acontece a partir da conservação das velhas práticas arraigadas historicamente na formação social do povo brasileiro. Assim sendo, o trabalho educativo e as práticas pedagógicas mantiveram-se distantes das expectativas dos trabalhadores, com a formação das classes subalternizadas voltadas à preparação para o mercado de trabalho e a ocupação de postos de trabalhos simples (SODRÉ, 1983).

Diante da inserção brasileira no capitalismo monopolista – depois reestruturado em imperialismo –, na primeira metade do século XX, a burguesia brasileira, mais uma vez, se coloca como uma espécie de sócia minoritária do processo de acumulação do capital (FERNANDES, 2006). Nessa altura, há a opção dos setores dominantes da sociedade pela continuidade da relação de dependência, de subordinação da economia e da política do país aos ordenamentos externos. Por conseguinte, os setores escravocratas passam por um sistema de “aburguesamento”, incorporando a concepção de mundo e os ideários econômicos, políticos e ideológicos apresentados pelo liberalismo, sendo agora ditado, principalmente, pelos Estados Unidos.

Independentemente do crescimento do mercado interno brasileiro, as práticas pré-capitalistas ou subcapitalistas acabaram por manterem-se ou ganharem força, na medida em que, ainda assim, prevaleciam formas de desenvolvimento desiguais, como expediente de acumulação originária de capital ou de intensificação de expropriação capitalista do trabalho (FERNANDES, 2006, p. 288). Como estratégia dos países centrais, antes e depois da Primeira Guerra Mundial, instalam-se nas nações periféricas dinamismos econômicos nas esferas do comércio, da produção industrial e dos serviços relativos ao advento das corporações ou das empresas multinacionais, submetendo-as a um novo processo de incorporação às economias cêntricas para transformá-las (FERNANDES, 2006, p. 289).

O que se via nesse período, de acordo com Fernandes (2006, p. 289), eram profundas transformações na natureza e na forma de operar os controles econômicos transferidos pelas economias centrais às periféricas, marcando um modelo de associação capitalista competitivo completamente dependente. Acreditava-se no Brasil que estávamos vivenciando um “estado natural” ou “ideal” do capitalismo moderno, imperialista, sendo permitido conciliar os interesses internos e externos, numa dupla articulação, vencendo as revoluções econômicas inerentes ao

desenvolvimento de uma economia competitiva, renovando as bases materiais da dominação burguesa. Ao contrário, na realidade houve o aumento do controle da economia interna pelos países hegemônicos, ampliando a internacionalização da economia brasileira e a dominação imperialista externa.

Quanto à educação brasileira, as primeiras décadas do século XX são marcadas pelo debate das ideias liberais, de extensão universal pelo Estado do processo de escolarização, considerado o grande instrumento de participação política, sob o mote de transformar os indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, marca da concepção tradicional de educação (SAVIANI, 2013b, p. 177). É premente destacar que o sentido do termo liberal não quer dizer “avançado”, “democrático”, “aberto”, comumente utilizado, assumindo, porém, a justificativa do sistema capitalista na defesa da liberdade e dos interesses individuais da sociedade para a sustentação de uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção (LUCKESI, 2011, p. 73).

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desenvolvimento de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se como pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia burguesa, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (LUCKESI, 2011, p. 73).

Sustentadas pela pedagogia liberal, tais atribuições respondem à forma como as relações de poder estão estabelecidas na sociedade capitalista, reproduzindo seus efeitos desiguais entre as classes e os diferentes marcadores sociais. Sendo assim, cabia às minorias da correlação de forças a adequação às condições impostas, quer nas relações sociais, quer no âmbito educacional e/ou de trabalho, algo propagado até os dias de hoje. Impulsionados pelas orientações taylorista-fordista e keynesianista de modernização do processo de industrialização e urbanização, no final da década de 1920 e início da década de 1930, a versão tradicional da pedagogia liberal é suplantada pela sua versão moderna, remodelando-se, tratando a educação como questão nacional, regulamentada pelo governo central (SAVIANI, 2013b, p. 196).

Durante as décadas de 1930 e 1940, ganharam destaque no campo educacional as ideias pedagógicas renovadoras que disputavam a hegemonia com a educação promovida pela Igreja Católica (SAVIANI, 2013b, p. 198). Entre as principais características das concepções renovadoras estavam a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil.

A então chamada Escola Nova fundava suas bases no tripé científico dos estudos de biologia, de psicologia e de sociologia, difundidas pelas principais manifestações que foram observadas na Europa e nos Estados Unidos. Saviani (2013b, p. 205) segue afirmando que os trabalhos de psicotécnica pedagógicos objetivavam questões relativas à avaliação, às medidas e aos testes de aptidão.

Aliados à estatística, esses exames buscavam identificar, lógica e objetivamente, a variedade mental, fundamentando-se no conceito de maturação, com o intuito de assinalar as deficiências particulares de cada criança, para a organização eficiente das salas de aula. Como efeito, acontece o que Saviani (1997, p. 19) chama de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola, forjando-se, então, “uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais”. Galvão; Lavoura; Martins (2019, p. 17) afirmam que as proposições escolanovistas focavam na atividade do aluno, motivada por seus interesses, necessidades e capacidades, sendo o professor um acompanhante de suas descobertas e avanços.

A partir dos fundamentos da Escola Nova, organizadas inicialmente em escolas experimentais, bem equipadas e disponíveis a pequenos grupos de elite, de acordo com Saviani (1997), houve um esvaziamento ainda maior em relação à transmissão do conhecimento no interior do espaço escolar da parcela da população marginalizada. Assim, percebeu-se o aprofundamento do dualismo entre o modelo educacional voltado à classe dominante e o destinado às classes populares, ao passo que a Escola Nova

[...] ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’ ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de ‘mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante’ (SAVIANI, 1997, p. 22).

No interior do ideário propagado pela Escola Nova, é perceptível o aspecto da dupla articulação também no setor educacional, provocando a dependência tanto em termos externos, ligados aos países hegemônicos, quanto em termos internos com a dominação pelas elites brasileiras. Isso se dá quando a burguesia muda seus interesses: de classe em ascensão e revolucionária passa para o poder, buscando a manutenção da dominação e deixando de lutar pela transformação da sociedade. Segundo Saviani (1997, p. 52), pautada na pedagogia da existência e não mais na pedagogia da essência, fundava-se na legitimação das desigualdades, considerando as diferenças entre os sujeitos no sentido de se beneficiar dessa igualdade.

Dessa forma, os ideários educacionais vinculados à burguesia deixam de lado seu caráter revolucionário, de transformação da sociedade, atribuindo esse papel agora à classe por ela explorada (SAVIANI, 1997, p. 53). O movimento da Escola Nova, em consequência, coopera com a transferência dos objetivos e dos conteúdos de ensino para os métodos, e da qualidade para a quantidade. Na prática, afirma Saviani (1997, p. 63) o escolanovismo propiciou, simultaneamente, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.

Vale destacar que a Escola Nova se colocou como oposição às tendências tradicionais de educação, numa perspectiva de redenção da sociedade pela educação. Todavia, para Saviani (1997, p. 73) tanto a pedagogia tradicional quanto o escolanovismo se mostraram ingênuos e não críticos por acreditarem que eram superiores aos fatos objetivos da realidade social, imaginando-se capaz de determiná-los e alterá-los por si só.

Como anteriormente dito, a transformação da sociedade não se dará pela escola, mas ela, a partir das contradições e das condições criadas pelo capitalismo, poderá contribuir para a superação desse modelo societário. A importância atribuída ao planejamento do trabalho educativo nesta tese está em crer que, na intencionalidade e na consciência da atividade pedagógica, determinada pela finalidade da apropriação coletiva das produções históricas da humanidade em suas máximas possibilidades, busque-se a efetiva superação do modo de produção capitalista em direção ao comunismo, a partir das relações nas práticas sociais dos indivíduos.

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade (SAVIANI, 1997, p. 75).

Com isso, reitera-se que, para interpretar questões associadas ao planejamento, é preciso analisá-lo consoante seu contexto de produção e reprodução. Nas décadas posteriores ao surgimento e propagação das ideias escolanovistas no Brasil, o crescimento econômico do país permanece alicerçado na aliança entre o capital internacional, o capital nacional e o Estado, tendo como marco fundamental o golpe empresarial-militar de 1964. Além disso, esse período marca o auge e o declínio da pedagogia nova no Brasil: sob influência da Guerra Fria, aumentava o questionamento a respeito dos conteúdos ensinados às crianças e das consequências dos avanços tecnológicos nos processos de comunicação, ganhando impulso a ideia de que a função social da escola não era tão importante (SAVIANI, 2013b).

Em termos globais, entre os anos de 1930 e 1970, a teoria econômica estava fundamentada no keynesianismo, segundo o qual o Estado intervém na economia visando à regulação do mercado por meio de estratégias de planificação como mecanismos para contornar as crises cíclicas do capital, instaurando o estado de bem-estar em praticamente todo o ocidente, especialmente na Europa (SAVIANI, 2013b, p. 226). Como a transição para o capitalismo monopolista não foi uma tarefa fácil também nos países de economia central, afetada por tensões e competitividade nos níveis econômico, tecnológico e financeiro, os desafios para a inserção da periferia nesse novo mundo enfrentaram complexidade ainda maior (FERNANDES, 2006).

Adotando a estratégia de penetração segmentada como técnica de ocupação do meio de alocação de recursos materiais e humanos ou de controle econômico, foi ampliada a instalação e expansão das grandes corporações presentes nos países de economia periférica (FERNANDES 2006, p. 295). Tais empresas assumiram o controle de modo parcial, visando manter a intensidade da exploração e da comercialização internacional das matérias-primas, da produção industrial do

mercado interno, do comércio interno e das atividades financeiras, sem que fossem necessárias grandes intervenções na estrutura neocolonial das economias hospedeiras (FERNANDES, 2006, p. 295).

Realizada a segunda partilha do mundo e findada a Segunda Guerra Mundial, restava ao capitalismo, na luta pela sua sobrevivência, a disputa pelo controle das periferias. Este passou a ser vital não apenas pela expropriação da matéria-prima desses países e manutenção de sua estrutura econômica, mas também por ser o último espaço disponível para a sua expansão (FERNANDES, 2006, p. 297). São formuladas pelas nações hegemônicas e pelos organismos internacionais representativos de seus interesses diversas políticas a fim de promover a estabilidade política, social e econômica necessária para a cooperação econômica, aumentando o poder de decisão e de controle nos governos periféricos.

Frigotto (2010a, p. 32) aponta que o intervencionismo do Estado nesse contexto não se apresenta como uma opção, mas como uma imposição histórica das novas formas de sociabilidade do capital. Influenciada pela Teoria do Capital Humano (TCH), a educação assume o *status* de fator de desenvolvimento nacional. Nessa teoria, a noção de subdesenvolvimento é deslocada das relações de poder e dominação para uma questão de modernização de fatores, nos quais se constitui como elemento fundamental a qualificação dos “recursos humanos” – capital humano. Sua origem, explica Frigotto, é associada, por um lado, ao momento de reorganização do imperialismo, de exacerbação do processo de concentração e centralização do capital, em que há crescimento da incorporação dos progressos técnicos da produção nas relações, e, por outro, à conseqüente desqualificação do trabalho e aos altos índices de desemprego e subemprego no mundo.

Entre seus principais formuladores, as ideias relacionadas à TCH são elaboradas no período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial. Suas noções são sustentadas pela justificativa de facilitar o desenvolvimento dos países de “Terceiro Mundo”, resultantes das competições por maiores taxas de crescimento econômico entre, de um lado, os Estados Unidos e demais economias ocidentais, e de outro, a União Soviética (SOBEL, 1978). De acordo com o seu principal postulante, Theodore W. Schultz (1961), as habilidades e os conhecimentos adquiridos pelas pessoas são uma forma de capital derivado de investimentos deliberados, estando diretamente relacionados aos aumentos dos produtos nacionais. Ante essa lógica, os indivíduos

são assumidos como riquezas passíveis de investimentos, ampliando seus leques de escolhas e acrescentando bem-estar.

O fracasso em tratar os recursos humanos explicitamente como uma forma de capital, como um meio de produção produzido, como o produto de investimentos, tem alimentado a manutenção da noção clássica de trabalho como uma capacidade para realizar tarefas manuais, que requer pouco conhecimento e habilidade, uma capacidade com a qual os trabalhadores são igualmente dotados, de acordo com essa noção. Esse conceito de trabalho era errado no período clássico e é evidentemente errado agora. [...] Os trabalhadores se tornaram capitalistas, não porque todos compraram ações na bolsa, como se poderia pensar folcloricamente, mas sim porque passaram a adquirir conhecimentos e habilidades que têm valor econômico. Esses conhecimentos e habilidades são, em grande parte, produto de investimentos e, combinados com outros investimentos humanos, contam predominantemente para a superioridade produtiva dos países tecnologicamente avançados (SCHULTZ, 1961, p. 63).

De acordo com Brooke (2012, p. 55), a noção de que os gastos educacionais não seriam de consumo, mas de investimento, espalhou-se facilmente por todo o mundo, dando início a uma nova era de otimismo e de expansão dos sistemas educacionais, sobretudo em países em desenvolvimento. Cada vez mais, o conhecimento, capaz de proporcionar lucro, é reconhecido como um meio de produção para o capital. A partir disso, a baixa produtividade do sistema de ensino, vista nas pequenas taxas de ocupação dos bancos escolares, nos altos índices de evasão e repetência, eram problemas que precisavam ser resolvidos como condicionante ao sucesso do modelo econômico imposto (SAVIANI, 2013b, p. 367).

A associação do crescimento econômico ao investimento no desenvolvimento de habilidades e competências dos indivíduos é institucionalizada em entidades políticas¹⁶ como suporte ao financiamento de pesquisas da área econômica e na educação para a criação de uma nova indústria de planejamento educacional comandada agora pelos economistas (SAVIANI, 2013b, p. 367). A expectativa era de formular políticas educacionais e alocação de recursos específicas para o

¹⁶ Entre essas entidades políticas, incluem, por exemplo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

estabelecimento de práticas capazes de potencializar os ganhos pelo investimento na formação de habilidades e competências dos trabalhadores e trabalhadoras.

O campo da economia da educação também ajudou na criação de uma nova especialização em planejamento educacional e, como instrumento desse, entrou em cena a 'projeção da força de trabalho', cuja tarefa fundamental era a de prever ou até mesmo influenciar, os rumos do desenvolvimento econômico em termos da demanda futura de força de trabalho, convertendo posteriormente essas projeções em planos de expansão para diversos níveis e modalidades de educação. A motivação subjacente era a de eliminar quaisquer gargalos que pudessem comprometer as metas de desenvolvimento econômico. [...] Espalhou-se pelo mundo em desenvolvimento a ânsia de equilibrar a oferta e a demanda de mão de obra em termos do nível e do tipo de qualificação com base em projeções cada vez mais sofisticadas sobre as necessidades futuras dos diferentes setores da economia (BROOKE, 2012, p. 56).

A educação e o treinamento para a capacitação de mão-de-obra científica, técnica e com outras qualificações para o preenchimento dos postos de trabalho ganham, assim, significativo papel no processo de acumulação do capital. À vista disso, Frigotto (2010a) afirma que a TCH se constitui não apenas como uma teoria que visa ao desenvolvimento econômico, mas também como uma "teoria da educação" antagônica aos anseios das classes marginalizadas. Nesse sentido, o resultado da dinâmica do processo produtivo capitalista não é a satisfação do estado carencial humano, mas a produção do lucro.

Quanto ao primeiro sentido – teoria do desenvolvimento – concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora de trabalho e, por extensão, potencializadora da renda, um capital (social e individual), um fator de desenvolvimento econômico e social. Quanto ao segundo sentido, ligado ao primeiro – teoria da educação – a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduz-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação (FRIGOTTO, 2010a, p. 26).

Para a TCH, apesar de não gerar diretamente a mais-valia, a escola contribui de modo mediado para produzir conhecimentos gerais capazes de capacitar os sujeitos na sua incorporação no processo produtivo. Segundo Frigotto (2010a; 2010b), a educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, foi reduzida de

seu caráter do “desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais”, ao economicismo, ao “capital humano”. Vinculada às políticas econômicas associadas ao capital internacional de concentração e centralização de renda, a ampliação do acesso à escola é tratada como instrumento básico de mobilidade, equalização e justiça social.

Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como ‘fator econômico’ vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o ‘milagre’ da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2010b, p. 20).

Os setores dominantes objetivam o estabelecimento de certos tipos de educação e níveis de escolarização ou de treinamento necessários à funcionalidade do capital. Pautada na manutenção da natureza excludente das relações sociais, a TCH funda suas bases em categorias como “*sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente*” (FRIGOTTO, 2010b, p. 21, grifos originais). Para Duarte (2003) e Frigotto (2010a; 2010b), a TCH justifica seu estatuto de tal forma que sua aparência fenomênica tenta expor o rigor científico e a neutralidade – pretensa – como balizadores.

Todavia, o que se constitui na verdade é a mistificação dos seus reais interesses e o reforço do senso comum, ou seja, uma ilusão. Esse engano é posto para escamotear as relações de produção ocorridas na sociedade capitalista. De tradição positivista,

o método em que ela [a TCH] se desenvolve na análise do real traduz e, ao mesmo tempo, constitui-se em apologia da concepção burguesa de homem, de sociedade, e das relações que os homens estabelecem para gerar sua existência no modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2010a, p. 63, grifos nossos).

Com o advento da TCH, a questão central no debate educacional passa a ser sobre como e que tipo de educação é geradora de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, de produtividade e de renda (FRIGOTTO, 2010b, p. 45). Em síntese, Frigotto analisa a forma como a TCH aborda a educação, estabelecendo

Uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-la sob o prisma do 'fator econômico' e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do 'capital humano', fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua 'utilidade', mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional (FRIGOTTO, 2010a, p. 79).

Sob a influência da TCH, o planejamento passa a cumprir funções principalmente técnicas, operacionais, nas quais os objetivos educacionais tratam os indivíduos como organismos, valorizando o seu comportamento e não a sua consciência (SAVIANI 2013b, p. 371). Desse modo, a pedagogia tecnicista atua com base no pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013b, p. 381). A defesa por essa imaginária neutralidade, segundo Frigotto (2010a, p. 69), tem a intenção de convencer que o sistema capitalista, bem como suas leis e relações de produção, apesar de lógicas e naturais, traduzem, na verdade, a visão utilitarista de manutenção do *status quo*, das relações da sociedade de classe e dos diversos marcadores sociais.

Nessa fase, o planejamento é marcado tanto pela racionalidade técnica proposta por Ralph Tyler, baseada na definição de metas e de formas de verificação de sua consecução, seguidas de proposições de experiências pedagógicas facilitadoras do seu alcance (LOPES; MACEDO, 2011, p. 44), quanto pela chamada "taxionomia dos objetivos educacionais" proposta por Benjamin Bloom, sendo

[...] um modelo analítico que propõe a classificação de todos os objetivos cognitivos em seis níveis: conhecimentos (de fatos ou conceitos); compreensão; aplicação; análise; síntese; e avaliação. Trata-se de um modelo hierárquico que os níveis mais altos subsumem os mais baixos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 52).

Conforme afirma Saviani (2013b, p. 382), o intuito da pedagogia tecnicista era o de planejar a educação de modo a organizá-la racionalmente, mecanizando-a e evitando possíveis interferências subjetivas que, porventura, pusessem em risco sua eficiência. Como resultado, proliferaram propostas de ensino de enfoque sistêmico,

de instrução programada, de fracionamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções e padronização de ação escolar por esquemas de planejamento previamente formulados.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2013b, p. 382).

Então, não mais realizado pelo professor, como na pedagogia tradicional, tampouco partilhado entre professores e alunos, como na Escola Nova, o planejamento do trabalho pedagógico passa a ser atribuído, pelo tecnicismo, ao processo. Caberá à educação proporcionar eficiente treinamento para a realização das múltiplas tarefas exigidas pelo sistema social.

Nos termos indicados, a educação será concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2013b, p. 383).

Tal perspectiva gerou crescente burocratização do planejamento, com preenchimento de inúmeros formulários de controle da atividade pedagógica. Essa herança é observada até os dias atuais e identificada como um dos grandes problemas atribuídos pelos professores de educação física para a desvalorização do planejamento na organização de sua ação pedagógica cotidiana. Miguel Henrique Russo sintetiza a relação do tecnicismo e do planejamento:

No Brasil, ele [planejamento] já foi o cerne das políticas e das práticas educacionais nas décadas de 1960 e 1970. No plano da macro política muitos Planos de Educação se sucederam como instrumento de gestão governamental. Igualmente, no plano da prática escolar ocorreu o predomínio de metodologias que enfatizavam o planejamento como mecanismo introdutório de certa racionalidade no campo educação. O tecnicismo daquele período se assentou no comportamentalismo skineriano para o qual ter clareza das finalidades da educação importava planejar detalhadamente o processo ensino-aprendizagem, operacionalizando seus objetivos educacionais e instrucionais. O planejamento era, assim, considerado ponto de partida para a fixação dos conteúdos correspondentes a serem desenvolvidos em cada área ou disciplina, bem como para a opção pela melhor estratégia didática a ser utilizada no ensino. Naquele período, a avaliação era importante somente como mecanismo de retroalimentação (feedback) para um eventual replanejamento (RUSSO, 2016, p. 194).

Dando continuidade a esse pensamento, Russo (2016, p. 198) aponta que, decorrente da visão burocrática e formalista do planejamento de ensino, além da divisão do trabalho absorvida do modo de produção capitalista, institucionalizou-se no âmbito escolar o padrão tecnicista. Priorizavam-se os objetivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação, ordenados por modelos de formulários padronizados a todas as disciplinas, desconsiderando a natureza e o tratamento metodológico específicos de cada área do conhecimento.

Ao mergulhar nessas considerações e na análise supracitada, podem surgir, ao longo desta tese, questionamentos acerca do que difere a concepção de planejamento observada no tecnicismo e a que defendemos. Isso porque, se nos ativermos em seus elementos aparentes, certamente entenderemos como sinônimas ou muito próximas. Entretanto, conforme um dos principais objetivos desta produção, há a pretensão de contribuir para a compreensão do planejamento do trabalho educativo em sua essência. Acredita-se que somente dessa forma será possível enxergar que, embora essas perspectivas se pareçam, são, na verdade, radicalmente opostas e conflitantes. Ademais, neste momento é premente outra ressalva.

Apesar da tentativa de expor cronologicamente as principais alterações na tessitura dos contextos econômico, político e social que influenciaram o planejamento educativo sob os ditames da burguesia no último século e meio, é importante ter em mente que vários desses fatores se entrelaçam historicamente e ainda coabitam as ideias pedagógicas atualmente. Assim como a estrutura do capital se reorganiza em resposta às suas cíclicas crises, os objetivos da educação também se modificam e

incorporam características pertencentes aos métodos anteriores em sua relação umbilical com o referido modo de produção. Feitas tais considerações, na subseção a seguir será traçado o movimento que culmina na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na necessidade de disputá-la em favor dos interesses dos trabalhadores e trabalhadoras.

3.3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO INSTRUMENTO DE DEFESA DE INTERESSES DO CAPITAL

Dando continuidade à apresentação sobre como historicamente a relação capital e educação influencia a formação social brasileira, esta seção dedica-se a evidenciar como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça os interesses dos setores dominantes da sociedade. Como consequência, esse documento tem forte influência no planejamento da atividade pedagógica ao estabelecer as chamadas “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017).

Durante a década de 1980, no período de reabertura política e de redemocratização do Brasil, o tecnicismo do campo educacional sofreu muitos ataques. Embora Impulsionado pelas críticas ao modo de produção capitalista, acaba momentaneamente perdendo força. Contudo, retorna anos mais tarde com uma roupagem distinta. Com o final da Guerra Fria e da suposta crise do socialismo real, que verdadeiramente escamoteava outro colapso do modo de produção capitalista, o neoliberalismo acende como a nova sentença adotada como instrumento de produção e reprodução da acumulação do capital.

Segundo Netto (2017, p. 47, grifos originais), a essência do neoliberalismo está concentrada em “*uma argumentação que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia*”. Entre os seus principais alvos presentes no contexto de sua incursão está a superação de qualquer proposta socialista da ordem do capital: o Estado de bem-estar social; o keynesianismo no plano teórico; os direitos sociais e as funções reguladoras macroscópicas do Estado nos planos social e político-institucional; oposição à cultura democrática e igualitária, de busca da redução das desigualdades entre os indivíduos no plano econômico e social.

Frigotto (2010b) caracteriza que esse cenário de reorganização do capital é fruto da necessidade de retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto

global de dominação diante da concorrência intercapitalista. Em virtude disso, o processo de acumulação flexível se fortalece, baseado nos avanços tecnológicos¹⁷, na “liofilização organizativa” das empresas. Ou seja, nas mudanças de base técnica da produção e seus impactos sobre o conteúdo e a divisão do trabalho, bem como sobre a qualificação e formação humana exigidas para o atendimento das novas formas de sociabilidade do capital. Em busca da adequação da produção em relação aos estoques demandados pelo consumo, características herdadas do *Toyotismo*, há o enxugamento de seus processos produtivos.

Contudo, é significativo esclarecer que, ao contrário da justificativa adotada para a implementação do neoliberalismo – alternativa ao intervencionismo estatal, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais – “a crise é um elemento constituinte, estrutural do movimento cíclico de acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 2010b, p. 66). Em consequência, há a defesa irrestrita do livre mercado.

O mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável embasa o que veio a ser conhecido como a ‘tese da indivisibilidade da liberdade’ (Friedman, avançando sobre a reflexão de Hayek): é a liberdade econômica, só possível sobre o *mercado livre* (isto é, sem mecanismos extraeconômicos de regulação), que funda a liberdade civil e política. Sem mercado ‘livre’, pois, *nenhuma* forma de liberdade. [...] Em princípio, pois, a defesa do mercado ‘livre’ remete para sua eficiência em termos de inovação e crescimento econômicos. Mas sua funcionalidade abre-se à fundação de um projeto societário global, investindo sobre a estrutura social e a ordem político-institucional na justa medida em que está sempre presente a ‘indivisibilidade da liberdade’ (NETTO, 2017, p. 48-9).

Na perspectiva do propalado Estado mínimo, é o mercado que passa a determinar o espaço legítimo do Estado, reduzindo as funções de prover uma estrutura para o mercado e oferecer os serviços que o mercado é incapaz de possibilitar (NETTO, 2017, p. 49). Resumidamente, afirma Netto (2017, p. 50, grifos originais), “a proposta neoliberal centra-se na inteira *despolitização* das relações

¹⁷ Segundo Frigotto (2010b, p. 82), “a microeletrônica associada à informatização, a microbiologia e engenharia genética que permitem a criação de novos materiais e novas formas de energia são a base da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível. Esta mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo, que a literatura qualifica como sendo uma nova *Revolução Industrial* permite, de forma sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo”.

sociais: qualquer regulação *política* do mercado (via Estado, via outras instituições) é rechaçada por princípio”. Frigotto (2010b, p. 85) acrescenta que, mesmo tendo outros significados, a tese neoliberal prega: a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; o aumento das taxas de juros para arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital. É importante demarcar que essa concepção de Estado mínimo é diminuta para os interesses da classe trabalhadora, aumentando a exclusão social e atacando qualquer mecanismo de controle do capital, mas é máxima em relação à ampliação dos lucros do capital.

Dessa forma, o processo de qualificação da força de trabalho face à reestruturação produtiva sob a nova base técnica exige que sejam incorporadas novas valências por parte dos trabalhadores, numa constante tentativa de manutenção da competitividade estimulada pela concorrência intercapitalista (FRIGOTTO, 2010a). Nesse contexto, vários termos são introduzidos no vocabulário do processo produtivo: globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador”. Enfim, todos como imposições do neoliberalismo dentro da nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 2010a, p. 154).

Conforme é possível observar na linha histórica traçada até aqui, a inserção brasileira nesse cenário não se altera, mantendo-se, portanto, sob o julgo das economias centrais. No final da década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, segundo Antunes (2018, p. 186), a partir da forte pressão externa e interna exercida pelos setores ligados ao capital para a garantia da reestruturação produtiva, da financeirização do setor produtivo estatal, da flexibilização da legislação trabalhista, para que o Brasil se inserisse na nova divisão internacional do trabalho, promovida sob o ponto de vista neoliberal, instaura-se nas nossas terras de modo mais robusto o neoliberalismo. Fruto desta associação, ocorrem amplos processos de privatizações do setor produtivo estatal, aumentando significativamente a presença do capital estrangeiro, passando ao comando do capital transnacional.

Desregulamentação, flexibilização, privatização e desindustrialização se tornaram dominantes, sendo que a informalidade, a terceirização, o subemprego e o desemprego aberto atingiram altos níveis, gerando uma pleora de distintas modalidades de trabalho prevaricado e informal (ANTUNES, 2018, p. 186-7).

Inserida nesse contexto, vê-se no campo educacional o movimento de reconversão da TCH, com uma suposta preocupação mais social, respaldada pelos organismos multilaterais. Entretanto, as características de subordinação à produção e reprodução dos ganhos com o capital são mantidas. Consoante Pina e Gama (2020), no período supracitado, ocorre a atualização das iniciativas empresariais ligadas aos setores financeiro, bancário e de serviços na relação de hegemonia. Nela são aprimoradas as intervenções, com o objetivo de garantir o avanço das políticas neoliberais, difundindo a “responsabilidade social” como ideologia de subordinação do conjunto da sociedade à sua concepção de mundo.

Sob a justificativa de que o fracasso da escola pública está associado à incapacidade do Estado de gerir o bem comum, a ingerência dos setores privados ganha corpo. Isso se manifesta diante da ênfase nas capacidades e competências que cada indivíduo deve adquirir ao longo do processo educativo em favor do conceito de empregabilidade, do chamado neoprodutivismo (SAVIANI, 2013b, p. 430). Nesse formato, é responsabilidade da própria pessoa buscar as formas de se desenvolver para a ocupação de melhores posições no mercado de trabalho.

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano (SAVIANI, 2013b, p. 430).

Assim, são desenvolvidos modelos pedagógicos ligados ao desenvolvimento de competências de focalização sobre os alunos, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos. Herança do movimento escolanovista, tendo como referências as formulações de Philippe Perrenoud, a formação de competências aponta para uma revolução cultural que altera a lógica do ensino para a lógica do treinamento, em que as competências são construídas ao serem exercitadas em situações complexas (DUARTE, 2003, p. 5). Ideários propagados a partir dos lemas como os englobados

pelo “aprender a aprender¹⁸”, nos quais se aprende fazendo, são amplamente difundidos e assumidos nas políticas educacionais nas décadas seguintes à TCH.

Duarte (2003) sublinha que o lema “aprender a aprender” carrega diversos posicionamentos valorativos, que podem ser sinteticamente apresentados em quatro principais: o primeiro é a aprendizagem por si, com o desenvolvimento da autonomia do aluno em detrimento da transmissão; o segundo dá mais importância ao desenvolvimento do método de construção do conhecimento do que o conhecimento em si; o terceiro aponta que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; o quarto posicionamento valorativo é que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, a flexibilidade diante das determinações do capital. Ainda de acordo com Duarte (2003, p. 11), o referido mote sintetiza a concepção de educação voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para a constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 12).

Em decorrência disso, as principais políticas educacionais propostas a partir do início da década de 1990 pelos organismos internacionais acompanham tais perspectivas, sendo fundamentadas no desenvolvimento da “pedagogia das competências.

Em suma, a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2013b, p. 437).

¹⁸ É importante esclarecer que, nesse processo de reestruturação produtiva e de reconfiguração dos interesses ligados à escola pelo capitalismo, alguns termos também são empregados com algumas adaptações em seus sentidos de acordo com o contexto histórico. Saviani (2013b, p. 432) diz que, no escolanovismo, “aprender a aprender” significava “adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social. [...] Diferentemente, na situação atual, o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”.

Para ilustrar, é possível citar o mundialmente referenciado relatório da comissão internacional da UNESCO, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998), mais conhecido como Relatório Jacques Delors, contendo atribuições aos países de capitalismo periférico, ditos em desenvolvimento. Nesse documento, é perceptível que não são políticas verdadeiramente comprometidas para a elevação do domínio da ciência, da tecnologia, da arte e da cultura elaborada histórica e socialmente produzida pela humanidade. Ao contrário, privilegia-se a continuidade do esvaziamento do conhecimento em detrimento da formação para a preparação do trabalhador de novo tipo alicerçadas em ideários como o do “aprender a aprender” (FRIGOTTO, 2010b).

Segundo Marsiglia *et al.* (2017, p. 113), a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, produzida no referido evento, não consiste em uma política educacional voltada verdadeiramente para todos, como sugere o nome. Tal documento aprofundou as intenções dos financiadores e planejadores de implantar uma reforma na formação humana sobre as bases do projeto neoliberal de educação, seletiva e minimalista para os que vão exercer trabalho simples, priorizando a educação básica e restringindo-se às “necessidades básicas de aprendizagem”.

A esse respeito, os esforços de planejamento são direcionados na construção de projetos de educação transnacionais, de descentralização do poder do Estado em relação à sua capacidade de coordenação das ações, por meio de reformas administrativas que permitem o ingresso do setor privado na educação pública. Garcia e Queiroz (2012, p. 201) afirmam que, na tentativa de torná-lo mais palatável, são incorporadas e ressignificadas nesse novo projeto lutas históricas de educadores e políticos críticos para a legitimação das propostas neoliberais, como a descentralização, a participação, a autonomia, o projeto político-pedagógico, entre outros.

Conforme explicam Pina e Gama (2020, p. 347), a defesa do setor empresarial da introdução dos sistemas privados de ensino no âmbito da educação pública objetiva o controle das atividades desenvolvidas na escola por meio da divisão técnica do trabalho¹⁹, retirando da responsabilidade do professor o ato de planejar, relegando-

¹⁹ Sobre essa divisão técnica do trabalho, Pina e Gama (2020, p. 347) afirmam que há uma atualização em dois níveis. “No mais alto, estariam os *formuladores* pedagógicos, responsáveis por conceber atividades administrativas julgadas como mais eficientes e eficazes. A estes caberia, dentre outros, elaborar diretrizes curriculares e instrumentos de avaliação da aprendizagem, além de definir os parâmetros de aferição da eficiência das unidades escolares. No plano elementar, o dos *executores*, estariam os professores, diretores e coordenadores pedagógicos, responsáveis por seguir as formulações produzidas pelo núcleo estratégico que compõe o primeiro nível mencionado. Vale o alerta

lhe apenas a execução do planejamento e o atendimento das “necessidades de aprendizagem” dos estudantes.

De acordo com Saviani (2013b, p. 439), há a redefinição do papel do Estado e das escolas, do chamado neotecnicismo. Em decorrência disso, o principal dispositivo de controle da educação desloca-se do processo para os resultados, buscando garantir eficiência e produtividade, conforme as leis que regem o *toyotismo*²⁰. Como instrumento a serviço do capital, segue Saviani, ao substituir a noção de qualificação pela de competência, há a expectativa de tornar os indivíduos mais produtivos – valorização do capital por incorporação de mais valia – tanto em sua inserção no mercado de trabalho quanto em sua participação na vida em sociedade.

Há, portanto, a procura pela transposição de conceitos como o de “qualidade total”²¹ do âmbito empresarial para a educação, considerando os que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2013b, p. 440). Diante do gerenciamento do planejamento do trabalho educativo proposto pela iniciativa privada, Garcia e Queiroz (2012, p. 186) dizem que ele se constitui como uma ferramenta de intervenção social, capaz de mobilizar o Estado na promoção dos ajustes pactuados para a consolidação do projeto socioeconômico e de educação globalizada. Esse movimento acontece tanto na esfera nacional quanto na regional em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando que o planejamento articule a educação e a economia.

No Brasil, renascem vários debates a respeito da adoção de uma matriz curricular comum, dando forma a propostas vinculadas à concepção de formação humana afeita aos interesses do mercado. Sob a interferência da classe empresarial²², apresentada como suposta “terceira via”, ganha corpo, entre os seus

que, embora se mantenha no plano dos executores, a ‘equipe de gestão escolar’ teria a função estratégica, qual seja, a de garantir a aplicação dos princípios gerenciais na organização e funcionamento das escolas”.

²⁰ Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta no consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeiras produtivas. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação, que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado (KUENZER, 2017, p. 340).

²¹ “O conceito de ‘qualidade total’ está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender a necessidades de consumo em massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes”.

²² “Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, CENPEC, além é claro do organismo Todos Pela Educação, são

defensores, uma ótica política e ideológica alternativa às políticas clássicas da esquerda e da direita, o Movimento pela Base Nacional.

Pina (2016, p. 63) aponta que o neoliberalismo da terceira via é uma ação de revisão do neoliberalismo ortodoxo, sob a justificativa de que o último não foi capaz de recuperar as taxas de crescimento da economia mundial nem possibilitou a consolidação de uma base estável de apoio político. Essa perspectiva destina-se a orientar a elaboração teórica e a intervenção prática das forças comprometidas com a restauração da hegemonia burguesa pela dita radicalidade do centro ou nova esquerda.

Mundialmente, o neoliberalismo de terceira via foi adotado nos Estados Unidos e na Inglaterra, ao longo da década de 1990, com a premissa de que a esquerda clássica deixou de existir com a queda do muro de Berlim, e os partidos nelas fundamentados foram forçados a renovar-se (PINA, 2016, p. 55). A aparência desse ajuste do modo de produção capitalista prega uma organização teoricamente solidária e inclusiva e que a desigualdade estaria prejudicando a sociedade, ameaçando a “coesão social” e provocando consequências indesejáveis, como o aumento da criminalidade (PINA, 2016, p. 58). Trata-se de uma pretensa “face humanizada”, da espécie de igualdade possível no interior do capitalismo, fruto de iniciativas de alívio à pobreza.

Ainda de acordo com Pina (2016, p. 59), defende-se que o empresariado e os trabalhadores em melhores condições de vida sejam “incluídos socialmente”, comprometendo-se com o “liberalismo cívico”. Com isso, ganharia força a ideia da construção da sugerida “sociedade inclusiva” desses trabalhadores dentro da lógica capitalista, de aproximação da esfera pública numa demonstração de “solidariedade social”. Portanto, tendo suas bases em ações compensatórias, o neoliberalismo de terceira via produz efeitos também no âmbito educacional.

Partindo desse ponto de vista, assentada na pedagogia das competências, na metodologia dos projetos, na noção de aprendizagem significativa e no estreitamento curricular provocado pela ênfase em língua portuguesa e matemática, a concepção pedagógica que sustenta as iniciativas dos setores empresariais ligados à educação também contribui para o esvaziamento da formação humana (PINA; GAMA, 2020, p. 351). De acordo com Kuenzer (2017, p. 338), a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica

aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que se articulam no chamado Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 114).

continua sendo a distribuição desigual de conhecimento, cabendo à educação desenvolver competências e habilidades que permitam aprender ao longo da vida.

Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral (KUENZER, 2017, p. 338-9).

Com a aprendizagem flexível, a absorção dos indivíduos pelo mercado de trabalho passa a ser definida a partir de um perfil de trabalhador formado em um modelo educacional geral (KUENZER, 2017, p. 340). Todavia, com a capacidade para aprender novos processos no interior das próprias empresas, e não mais segundo a sua qualificação.

Daí o caráter 'flexível' da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez (KUENZER, 2017, p. 341).

Nessa perspectiva, o planejamento do trabalho educativo por parte dos professores é direcionado ao acompanhamento mediante tutoria das atividades dos alunos, numa organização curricular mais flexível, pautada na valorização do aluno como produtor do conhecimento e na subordinação dos conteúdos às competências (MACHADO; MARSIGLIA, 2018, p. 91). A preocupação do setor privado, que ganha forma com a BNCC, passa a ser com a definição dos “direitos de aprendizagem”, padronizando os objetivos pedagógicos cobrados nas avaliações em larga escala e permitindo maior controle do trabalho educativo com enfoque no resultado (PINA; GAMA, 2020, p. 353; SAVIANI 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7, grifos nossos).

Ao longo do processo de elaboração da BNCC, conforme Neira (2017) adverte, o documento passa por uma ruptura entre a segunda e terceira (e final) versões. Mesmo considerando que a BNCC já era problemática em suas versões preliminares, elas contavam com mais de 12 milhões de contribuições, além de leituras críticas de especialistas e inúmeros debates no país, nos quais 135 profissionais, entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior e representantes dos estados faziam parte da equipe para a sua produção (NEIRA, 2017).

Em decorrência do golpe político-jurídico sofrido pela então presidente Dilma Rousseff em 2016 que ocasionou o seu *impeachment*, a terceira versão foi divulgada de modo mais sucinto, desconsiderando as contribuições e atendendo aos interesses das “grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais [...]” (MACEDO, 2015, p. 1540 *apud* TAVARES; GARCIA; RODRIGUES, 2019, p. 188). Dessa forma, a concepção apresentada na terceira versão da BNCC, pautada no desenvolvimento de aprendizagens essenciais e visando garantir os chamados direitos de aprendizagem, torna ainda mais explícito o seu vínculo com a pedagogia das competências. O termo competências, inclusive, ganha ainda mais destaque no interior do referido documento.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8 grifos originais).

Mesmo sendo justificada pelas determinações da Lei de Diretrizes e da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 2017), a BNCC desconsidera a perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho ao alinhar-se ao projeto empresarial de educação básica, esvaziando ainda mais os conteúdos escolares. Vale ressaltar que a substituição do termo qualificação para competência não consiste apenas em um jogo de palavras, mas em uma correção de fluxo no interior da lógica neoliberal, do mercado de trabalho, para a formação de mão-de-obra. Segundo Zank e Malan

(2020, p. 147), o conceito de qualificação vem sendo atualizado a partir do elo direto com as relações sociais no modo de produção capitalista e suas contradições, na qual sua ideia propunha “colocar o indivíduo como parte do meio coletivo, para além do olhar individual e contratual”.

Com o advento das novas tecnologias que vão cada vez mais sendo incorporadas no setor produtivo, a definição de qualificação é colocada em xeque ao ser entendida como eficiência produtiva, dando lugar à competência.

A organização da educação por competências passa então a direcionar a qualificação dos jovens, futuros trabalhadores, apenas a atender às demandas de gestão do setor produtivo, com objetivo explícito de melhorar e ampliar a acumulação de bens e capital. Com base nessa lógica, há a implicância de valores específicos ao trabalho que são condicionados às expectativas da empresa. Ou seja, acaba tomando a frente a necessidade de competição e de profissionais dóceis, neutros, colaborativos e adaptáveis (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 147).

Nesse sentido, os conteúdos e seus critérios de seleção são limitados à formação das competências tendo em mente as situações cotidianas de vida ou de trabalho. Entendendo a contribuição que a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas máximas possibilidades leva a escola a assumir o papel de mediadora do processo de objetivação do gênero humano, a compreensão pedagógica expressa na Base e, conseqüentemente, sua relação com o planejamento do trabalho educativo não atende aos interesses da classe trabalhadora. Tal consideração implica a necessidade de disputar o projeto de formação humana presente na BNCC, em direção a um projeto educativo omnilateral e politécnico. Isso se justifica na medida em que ambos têm como princípio os indivíduos em sua totalidade, articulando trabalho, cultura e ciência, de forma que as manifestações históricas resultam na realidade a qual os estudantes precisam olhar de modo crítico e criativo. Entre os principais desafios para que isso ocorra, para Zank e Malanchen (2020, p. 156) estão:

[...] superar a ideologia imposta pelas classes dominantes da pedagogia das competências e pelas mudanças na organização escolar, desde a formação de professores, condições de trabalho até as concepções curriculares e o envolvimento da sociedade civil e política na educação. Esses desafios estão engajados com a luta da própria sociedade para além do âmbito educacional, pensando também nos âmbitos econômicos, políticos e culturais (ZANK; MALANCHEN, 2020, P. 156).

Segundo Lavoura e Ramos (2020, p. 58), a concepção de homem que sustenta a BNCC é a *homo economicus* do liberalismo, segundo a qual a sociedade é vista como um sistema funcional, e os indivíduos, largados aos próprios interesses, são incentivados a procurarem o desenvolvimento de competências em educação continuada.

Em sua essência, a BNCC descaracteriza a escola, tratando os objetivos pedagógicos sem levar em consideração os conteúdos e as especificidades das disciplinas. A centralidade do processo de ensino e aprendizagem é retirado dos conteúdos de ensino e colocado sobre as competências. De acordo com a Base, os alunos devem sobretudo, 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 11), escancarando o viés pragmático e utilitarista da proposta (MACHADO; MARSIGLIA, 2018, p. 91).

Em acordo com a crítica supracitada, Pina e Gama (2020, p. 354) afirmam que “a análise dos fundamentos pedagógicos da BNCC permite-nos desvendar os reais objetivos deste documento, que oficializa, no campo do currículo, o projeto empresarial minimalista voltado às camadas populares”.

Segundo Machado e Marsiglia (2018, p. 94), o efeito dessa política é o fortalecimento da dualidade educacional, reiterando os aspectos históricos da educação brasileira, do acesso desigual aos conhecimentos sistematizados e ao saber elaborado de acordo com a classe social dos ocupantes dos bancos escolares.

É notório, portanto, que, em decorrência das constantes alterações promovidas pela reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, o contexto educacional é igualmente marcado por ideários presentes em outros períodos históricos que também se reconfiguram, como o neoescolanovismo, o neoprodutivismo e o neotecnicismo.

Não obstante sua forma, o projeto para a formação social brasileira reduz a escola a um fator de produção, cumprindo o seu papel na engrenagem dos mecanismos que buscam dar respostas às contradições e às crises cíclicas do capitalismo.

Certamente, ao tomar a sociedade capitalista por um conjunto de grupos diversos que convive horizontalmente na ausência de relações assimétricas de poder econômico e político, assumir suposta neutralidade do Estado e reduzir relações de dominância material a meras disputas de ideias, são ocultadas as reais determinações históricas que atuam sobre o desenvolvimento humano, na formação social da humanização da pessoa, e a efetividade da educação. Assim, tanto a sociedade quanto a educação, além de se transformarem ou serem transformadas *ad aeternum*, de um lado, carregam as marcas de classe dominante do momento e, de outro, revelam as diferenças entre as condições dos lutadores (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020, p. 1).

Logo, é perceptível nessa correlação de forças o caráter dual entre a educação ou a formação humana para as classes dirigentes e a classe dirigida, marginalizada, subalternizada, ou seja, a trabalhadora.

Todavia, mesmo reconhecendo a dualidade da escola no capitalismo, há também nessa relação a face da contradição intrínseca ao próprio capital, expressa nas palavras de Frigotto:

[...] a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais do que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. Isto nos indica, então, que a escola que não é por natureza capitalista no interior deste modo de produção tende a ser articulada com os interesses do capital, mas exatamente por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital. Nisto se expressa o caráter diferenciado da prática educativa escolar em relação à prática fundamental de produção social da existência e sua especificidade mediadora (FRIGOTTO, 2010a, p. 34-5).

Exatamente por crer que a escola não é inerente ao modo de produção capitalista, mas uma necessidade do processo de desenvolvimento do gênero humano, o planejamento assume importante função na organização do trabalho educativo comprometido com a superação do modelo societário vigente.

Como consequência, percebemos que as lutas travadas entre as classes sociais no campo educacional serão históricas, visto que

O que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção. Esse nível, necessário à funcionalidade do capital, é historicamente problemático ao capital na medida em que, por mais que o capital queira expropriar o trabalhador do saber, não consegue de todo, de vez que a origem deste saber é algo intrínseco ao trabalhador e à sua classe (FRIGOTTO, 2010a, p. 36).

Destarte, defender um projeto de educação verdadeiramente qualitativo em que o conjunto da humanidade possa ter acesso ao saber sistematizado em suas formas mais elaboradas e as produções humanas historicamente desenvolvidas de modo livre e universal é travar uma luta pela superação do modo de produção capitalista. Como pode ser observado na BNCC, a proposta curricular que contém os conhecimentos a serem apropriados pelos estudantes ao longo do seu processo de escolarização em nível básico é pautada pela apropriação dos saberes relevantes ao momento atual do modo de produção capitalista. Dado o seu caráter antagônico aos interesses da classe trabalhadora, o embate também precisa ser travado no âmbito educacional. É daí que a escola precisa dar conta do seu papel no atendimento às necessidades concretas dos estudantes, visando ao desenvolvimento do pensamento por conceitos para que ele seja capaz de reproduzir, na consciência, da forma mais fidedigna possível, a imagem subjetiva da realidade objetiva que sustentará sua tomada de decisão. Isto é, terá construído a base para que seja capaz de apropriar-se das produções humanas de maneira livre e universal.

Portanto, a justificativa para assumir essa perspectiva passa por concordar com Saviani (1983, p. 52): os indivíduos devem ser capazes de cada vez mais conhecer os elementos de sua situação com o propósito de terem possibilidade de nela intervir, transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens, sendo a ciência um valioso instrumento nessa trajetória. Como é preciso atuar nas instituições existentes, disputar o projeto de formação humana expresso na BNCC significa então impulsioná-las dialeticamente na direção de novos objetivos, a fim de transmitir o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas máximas possibilidades. Dando continuidade à investigação, o próximo capítulo apresenta e analisa o conceito de planejamento do trabalho educativo resultante da pesquisa bibliográfica sobre o assunto.

4 PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: ENTRE VÁRIOS CONCEITOS

Na seção anterior foi apresentado em linhas gerais o contexto de influência da formação social brasileira no último século e meio, sob a luz das reestruturações produtivas do capital, e como, direta ou indiretamente, seus reordenamentos impactam continuamente a educação e, conseqüentemente, o planejamento do trabalho educativo. Traçado esse percurso, neste momento há a busca por estabelecer as primeiras considerações a respeito do planejamento do trabalho educativo de modo mais sistemático, procurando demonstrar como o conceito de planejamento é tratado na literatura educacional de modo geral. Analisar como a área pedagógica entende o planejamento possibilita estabelecer relações com os pressupostos que norteiam o desenvolvimento desta tese, apresentados ao longo da pesquisa em diferentes momentos.

4.1 PONTO DE PARTIDA PARA A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE PLANEJAMENTO

Para a defesa do argumento de que o planejamento do trabalho educativo é um elemento indispensável para o alcance dos objetivos educacionais na educação física, como ação consciente, intencional e orientada, é necessário entender o ponto de que parte a compreensão expressa nesta tese. Segundo Luckesi (1992, p. 115), o ser humano age em função da construção de resultados e, para tanto, essa ação pode ser aleatória, no sentido de realizá-la sem a clareza do ponto aonde se quer chegar, ou de modo planejado, estabelecendo os fins e obtendo-se os frutos de uma ação intencional.

Nesse mesmo sentido, o agir capaz de articular fins e meios aponta para o modo mais consistente do agir humano, em virtude do processo de produção de novas necessidades e constituição como indivíduos a partir do trabalho (LUCKESI, 1992, p. 115). Há ainda uma constante inquietação humana com o ambiente ao seu redor, que os indivíduos criam e recriam permanentemente, transformando-o segundo suas intenções, caracterizando-se, portanto, como seres ativos, numa relação de construção de si mesmos.

Luckesi segue dizendo que esta ação intencional sobre a realidade

[...] não pode ser uma ação qualquer, mas sim uma ação que conduza a resultados satisfatórios para o ser humano, dentro de uma perspectiva de totalidade, ou seja, levando em conta o máximo possível das determinações reconhecíveis dessa ação. **O que significa que temos por obrigação buscar o máximo possível de compreensão das determinações de nossa ação** para que possamos propor fins e meios os mais sadios para o ser humano, seja no que se refere aos efeitos imediatos ou subsequentes, seja no que se refere aos efeitos individuais ou coletivos. Afinal, somos, individual e coletivamente, resultado de nossa ação (LUCKESI, 1992, p.117, grifos nossos).

Logo, o agir com intencionalidade está diretamente relacionado à capacidade de compreender adequadamente as relações e as propriedades do objeto da ação, sendo fundamental a concepção de mundo do sujeito que irá realizar a ação. A concepção de mundo terá um papel determinante ao passo que está associada tanto à forma como a sociedade é construída quanto à compreensão da realidade por parte dos sujeitos, no desenvolvimento de ações na esfera micro ou macroestrutural, sem qualquer neutralidade nesse processo. Tamanha é essa importância que as disputas entre os projetos de formação humana abordados na seção anterior ocorrem na procura pela respectiva consolidação ideológica, em que a educação escolar tem extrema relevância.

Assim, segundo Luckesi (1992, p. 117), “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los. Por isso, não é neutro, mas ideologicamente comprometido.” Ainda que não sejam neutras, Luckesi (1992, p. 117) afirma que todas as ações humanas são axiologicamente definidas, isto é, estão carregadas de valores, nos quais estabelecemos fins independentemente de quais sejam e a que nível de consciência estejam.

Não importa. O fato é que, na origem da conduta humana, há uma escolha; isso implica finalidades e também valores. [...] Nossa ação fundamenta-se em juízos de valor sobre o mundo que nos cerca: a natureza, a sociedade em que vivemos, o futuro a ser vivido, as relações com as pessoas, as vivências. [...] Em todos os instantes de sua vida – dos mais simples aos mais complexos –, ele está tomando posição, manifestando-se temo não-neutro (LUCKESI, 1992, p. 117-118).

Essa orientação do planejamento por opções axiológicas faz com que a referida atividade seja adotada como meio para obtenção de resultados desejados provenientes da própria ação humana, de modo proposital, intencional, em busca de uma finalidade específica. Conforme será aprofundado mais adiante, a pedagogia

histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural fornecem elementos para a compreensão da influência da concepção de mundo dos sujeitos na elaboração do planejamento. Tendo em vista que o ato de planejar também se assenta nas opções filosófico-políticas, Luckesi é taxativo ao dizer que

[...] não temos saída: ou assumimos criticamente uma posição de comprometimento político, ou executamos nossa ação com um comprometimento político sobre o qual não temos consciência nem decisão. Em suma, a nossa opção é: ou temos uma opção filosófica consciente ou agimos por valores e finalidades que desconhecemos (LUCKESI, 2011, p. 204).

Desse modo, a formação da concepção de mundo dos indivíduos é fundamental. Ela se liga diretamente à compreensão da realidade e às intervenções dos sujeitos nas relações sociais à sua volta, proporcionando-lhes tomada de consciência de suas ações e decisões, bem como compreensão do agir de outrem. Sobre a concepção de mundo, Duarte (2018, p. 66) afirma que ela

[...] pode ser entendida como a visão que cada pessoa tem da natureza, da sociedade, da vida humana, das relações entre os seres humanos e de si mesma como um indivíduo. A concepção de mundo é algo que se desenvolve em íntima relação com a vida de cada pessoa, numa unidade dialética entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, singularidade e universalidade, pensamento e ação, cognição e afeto etc. (DUARTE, 2018, p. 66).

Pode-se dizer, então, que essa visão é desenvolvida tendo como base as relações sociais e como o indivíduo a interioriza e a reproduz em seu pensamento, traduzindo em ações que refletem o modo como esse processo ocorreu. Quanto ao contexto educacional, conforme alerta Luckesi, há que se ter um posicionamento a respeito do referido cenário, já que a inércia diante dos valores e das determinações às quais somos submetidos contribui para a manutenção e reprodução daquilo que está sendo estabelecido por pessoas e instâncias não controladas pelos homens. Essa tomada de consciência e o planejamento das ações, contudo, podem assumir também um viés de resistência ante às deliberações que individual ou coletivamente se julguem objeções necessárias.

Dando continuidade ao raciocínio, Luckesi (2011, p. 208) diz que as três dimensões do planejamento estão expressas na base da racionalidade humana. Isso porque, quando ocorre a decisão por agir em qualquer circunstância, são definidos os

objetivos e as estratégias que serão adotados (planejamento); em seguida, são realizadas as ações que devem ser estabelecidas (execução); finalmente, busca-se refletir se os resultados alcançados pela ação estão de acordo com o que se projetou (avaliação).

Em consonância com a compreensão de que o papel da escola é a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico, e de como esse processo opera na formação da concepção de mundo dos sujeitos, o planejamento educacional é também um ato político, de tomada de decisões, intencionalmente, perante entendimentos filosóficos-políticos do mundo e da realidade.

De acordo com Luckesi (2011, p. 209), no planejamento da educação escolar precisam estar presentes todos os princípios pedagógicos a serem operacionalizados, para que sejam dimensionados e mediados para sua efetivação na realidade educativa. Em decorrência disto, o planejamento é uma prática primordial a esta mediação, além de não poder ser, no ambiente escolar, uma ação puramente formal, de preenchimento de formulários para o cumprimento de exigências burocráticas e administrativas. Pelo contrário, deve ser “uma ação viva e decisiva, pois é um ato político decisório”, como um dos momentos e elementos básicos da ação, porque é um instante culminante da decisão (LUCKESI, 2011, p. 211).

Sobre essa questão, Fusari (1990, p. 45, grifos originais) aponta que o planejamento “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um **processo de reflexão**”, caracterizado como a ação de pensar, de modo “radical”, “rigorosa” e de “conjunto”, a problemática relacionada à educação escolar acerca do ensino e da aprendizagem. Assim, operar o planejamento do trabalho educativo como uma atividade meramente burocrática, de preenchimento de formulário e de cumprimento de demandas protocolares significa reduzi-lo de sua função precípua de contribuir para dar consciência e intencionalidade ao ato educativo.

Em conformidade com essas considerações, Orso (2015, p. 265) afirma que, ao contrário do que parece, o planejamento não é produto da modernidade, mas encontra-se presente desde a antiguidade quando o ser humano se diferencia da natureza e é forçado a produzir sua vida de modo intencional e voluntariamente. Orso (2015, p. 265) faz a ressalva de que, embora o planejamento pressuponha algumas questões em comum, ele não é realizado sempre da mesma forma, assumindo características específicas em cada época e em cada sociedade em função do

acúmulo de experiências, conhecimentos, habilidades humanas e desafios a enfrentar.

Essa perspectiva é um convite a pensar que o indivíduo, resultante do desenvolvimento histórico da humanidade, deve ser capaz de mobilizar a universalidade dos princípios acumulados por ele ou pelas gerações anteriores na sua tomada de decisão do planejamento de sua ação. Dessa forma, quanto maiores as possibilidades desse sujeito de compreender as características dos fenômenos ao seu redor, melhor é a expectativa de que a ação, antecipada deliberadamente no pensamento e organizada de forma planejada, torne-se mais eficaz, aproximando-o da consecução de seus objetivos.

Em relação à escola, Orso (2015, p. 266) também trata o ato de planejar como indispensável para o cumprimento da tarefa educacional, dizendo que, para o planejamento ser relevante, é preciso que ele seja exequível, partindo da realidade concreta e das condições objetivas.

[...] Isto significa que na educação não é possível se obter êxito sem realizar um planejamento detalhado considerando tudo o que envolve esse processo, sobre o quê, a quem, para quem, como, para quê, onde ocorre, de que forma é realizada, por que meios e em que condições ocorrerá. Numa sociedade em que o conhecimento também deixou de ser espontâneo e passou a ser uma necessidade social deliberada, não é mais possível fazer educação sem um planejamento detalhado e rigoroso dos passos a serem dados, das ações a serem realizadas, dos objetivos visados, das variáveis que interferem no processo, das estratégias a serem adotadas, considerando a sociedade que se tem e a que se quer construir (ORSO, 2015, p. 266).

Eis nessa afirmativa de Orso um ponto vital para esta pesquisa. Neste estudo há explicitamente a defesa da contribuição do planejamento do trabalho educativo para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar comprometida com a sociedade que se quer construir. Entretanto, para tal, é essencial que se leve em consideração a forma como historicamente a sociedade atual se constituiu. E, a partir disso, buscar os elementos fornecidos pela contradição do modo de produção capitalista para a sua superação.

Ainda segundo Orso (2015, p. 266), a complexidade da vida social atual exige planejamento, por cujo intermédio o ser humano organiza e disciplina sua ação, sua vida e a sociedade. Todavia, Orso observa que o planejamento por si só não é garantidor do êxito das ações, visto que, apesar de ele viabilizar o domínio de uma

série de variáveis intervenientes no processo, não é possível dominá-las absolutamente. Essa reflexão esclarece que o planejamento é um dos elementos capazes de colaborar para a obtenção dos fins educacionais, existindo todo um conjunto de fatores associados à realidade objetiva que também exercem influência nesse contexto.

Levando em consideração a realidade sócio-educacional, para Orso o planejamento

[...] consiste num conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um determinado resultado, o objetivo que se espera ou deseja. Planejamento deve ser compreendido como um guia para a ação. Para isso, deve envolver a previsão dos meios para realizar uma ação; pressupõe uma ação metódica e a racionalização dos meios para a consecução de determinados fins. Planejamento é uma ação sistemática e consciente, que pressupõe a racionalização, a organização e a coordenação de um processo, neste caso, do processo de ensino e aprendizagem (ORSO, 2015, p. 267).

Nesse trecho, novamente o planejamento é destacado como um ato sistemático e consciente, no qual é preciso ter nitidez sobre as finalidades do processo educativo e do trabalho docente. Ao refletir a respeito da correlação de forças em disputa no espaço escolar, em que há conflitos ideológicos entre o que os organismos e o governo esperam da educação escolar com o que se presume de uma educação para a transição para o socialismo, é fundamental que se concretize na prática a racionalização, a organização e a coordenação das atividades de modo a contribuir para a superação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, Orso (2015, p. 267) aponta que o planejamento é uma ação transitiva, ligando a transformação da realidade existente à realidade que se quer construir, no qual se antecipa esta realidade. Pelo planejamento, o indivíduo é capaz de visualizar o resultado esperado antes mesmo que ele ocorra, remetendo ao presente, para então, de posse do passado e da realidade atual, pôr em ação o processo a ser construído: o futuro.

Além disso, os planos devem estar articulados entre si e de modo flexível, para que sejam permitidas adequações e mudanças sempre que a realidade assim o suscitar.

[...] o detalhamento dos conteúdos, das ações, dos objetivos *deve ser organizado de forma sequencial e progressiva*, permitindo que aquilo que for trabalhado anteriormente sirva de apoio para a realização de novas aprendizagens, ou então, para que o desenvolvimento real atingido em cada momento potencialize a realização de outros passos. Além disso, o planejamento *deve ser objetivo*, isto é, deve prever as ações possíveis de serem realizadas em cada uma das etapas de seu desenvolvimento. Enfim, *deve ser coerente e flexível*. Coerente no sentido de haver unidade entre os objetivos gerais, os específicos, os conteúdos, o método, as estratégias ou metodologias e a avaliação. (ORSO, 2015, p. 267, grifos originais).

Outro pensador que dialoga com essas ideias é Paro (2012), que, ao apresentar a discussão da administração escolar sob o viés crítico, fornece elementos capazes de auxiliar na compreensão do que é o planejamento a partir das questões administrativas. Em suas considerações, mesmo quando analisadas as transformações históricas dos conceitos da administração, a atividade administrativa e, com efeito, a de planejamento, é possível perceber que a ação consciente e intencional idealizada ou planejada consiste em um processo bem mais complexo que somente o preenchimento de formulários e o cumprimento de exigências burocráticas. Ao trazer a definição geral de administração, sob o ponto de vista do materialismo histórico-dialético, Paro afirma que

Iniciando, pois, por considerá-la em seu sentido geral, podemos afirmar que a *administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*. Assim pensada, ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. [...] Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realizá-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva, mas também necessária à vida do homem (PARO, 2012, p. 25, grifos originais).

Ora, tal compreensão também evidencia o vínculo entre a administração e o planejamento, reforçando alguns dos argumentos lançados em defesa desta tese, qual seja a necessidade de uma compreensão ampliada do processo de planejamento na organização do trabalho educativo dos professores de educação física. Traçando um paralelo com a influência dos aspectos psíquicos no entendimento sobre o planejamento, estando o trabalho no centro desse processo como categoria fundante do ser social, esse fator eleva a ação administrativa também a outro patamar. Isso ocorre à medida que o indivíduo humano, por meio da ação racional, busca a

consecução dos objetivos da atividade de transformação da natureza a seu favor de modo deliberado.

É conveniente, entretanto, explicitar melhor, ainda que de forma provisória, o que devemos entender por 'utilização racional de recursos'. A palavra *racional* vem do latim *ratio*, que quer dizer razão. Assim, se se tem um fim em mente, utilizar racionalmente os recursos (utilizá-los de acordo com a razão) significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim a que se visa; por outro, que seu emprego se dê de forma econômica. Essas duas dimensões estão intimamente relacionadas. Adequação aos fins significa, primeiramente, que, dentre os meios disponíveis há que se selecionar aqueles que mais se prestam à atividade ou atividades a serem desenvolvidas com vistas à realização de tais fins. Além disso, como são múltiplos os usos a que eles geralmente se prestam, a combinação e o emprego dos recursos precisam estar permanentemente impregnados do objetivo a ser alcançado, ou seja, tal objetivo deve estar sempre norteando as ações para que não ocorram desvios em sua realização. A consideração desses desvios aponta, já, para a segunda dimensão da utilização racional dos recursos, ou seja, a dimensão econômica. Esta se faz presente à medida que o alcance dos objetivos se concretiza no menor tempo possível e com o dispêndio mínimo de recursos. Os recursos que estou falando envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro lado, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. Têm a ver, por um lado, com as relações do homem com a natureza, por outro, com as relações dos homens entre si (PARO, 2012, p. 26 – 27, grifos originais).

Apesar da longa citação, mas da qual não foi possível abrir mão, ela auxilia no entendimento do planejamento para além das questões ligadas à racionalidade técnica. Nesse sentido, a educação escolar, ao mediar e fornecer as bases necessárias para os indivíduos se apropriarem da natureza em busca da satisfação do seu estado carencial, assume papel de recurso determinante para o processo de produção e reprodução do gênero humano em suas máximas possibilidades. Ao se fundarem no valor de uso e não no valor de troca, eficiência e eficácia aqui ganham novos sentidos, bastante diferentes daqueles atribuídos na acumulação do capital.

Esse ponto de vista apresentado por Paro também ajuda a justificar o motivo de a pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural defenderem a necessidade de transmissão do conhecimento científico, artístico e filosóficos pela escola. Ora, se a finalidade desejada é a apropriação e fruição pelo conjunto da humanidade das construções históricas de modo livre e universal, a racionalidade

presente na ação educativa do planejamento aponta para a escolha do saber sistematizado como o conhecimento a ser priorizado no trabalho educativo no interior da escola. Isso não quer dizer que os demais tipos de conhecimentos não serão úteis, mas que tal ênfase se dá pelo seu papel no desenvolvimento do psiquismo superior e seus contributos na formação do pensamento por conceitos e do autocontrole da conduta.

Num momento histórico em que, de forma cada vez mais acelerada, o capital se reconfigura para a manutenção da dominação e da exploração dos indivíduos, a utilização da racionalidade na educação na sua dimensão econômica, no sentido aqui defendido, também é necessária. Tanto as relações entre o conjunto da humanidade quanto a natureza e as realizadas entre si precisam estar direcionadas para a superação do *status quo* estabelecido pelo modo de produção capitalista. Na escola, isso não pode, em nenhuma hipótese, ser diferente, trazendo ao debate a noção de eficiência e eficácia.

Na tentativa de caracterizar o planejamento, Gandin (2014, p. 17) discorre que o primeiro fator que se tem em mente ao planejar é a sua eficiência, ou seja, a execução perfeita de determinada tarefa. Contudo, ele afirma que a finalidade mais importante está relacionada não à eficiência, mas sim à sua eficácia. Esta diz respeito a quando se escolhem, entre muitas ações possíveis, aquelas que, se executadas, levam à consecução de um propósito previamente estabelecido, condizente com aquilo em que se crê.

- a) no planejamento temos em vista a prática, isto é, temos consciência de que a *elaboração* é apenas um dos aspectos do processo e que há necessidade da existência do aspecto *execução* e do aspecto *avaliação*.
- b) no planejamento temos em mente que sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação;
- c) temos como definida e em evidência a ideia de que todo o autoritarismo é pernicioso e que todas as pessoas que compõem o grupo devem participar (mais ou menos, de uma forma ou de outra) de todas as etapas, aspectos ou momento do processo (GANDIN, 2014, p. 20).

Dessa forma, há a indicação de que o planejamento tem a sua origem e o seu fim na prática, voltado às intervenções deliberadas na realidade objetiva e concreta do sujeito da ação. Essa perspectiva apresentada por Gandin, assim como dito por

Luckesi, Orso e Paro, evidencia a importância de compreender o seu processo como um todo, capaz de dar a direção das ações de acordo com os objetivos estabelecidos a partir das necessidades concretas humanas, trazendo ainda a dimensão do trabalho coletivo. A respeito desse último, em estudo anterior ficou evidente a potencialidade proporcionada pela colaboração entre os indivíduos no sentido da articulação das ações entre os docentes na obtenção dos objetivos educacionais (OLIVEIRA, 2016).

O trabalho coletivo é determinante ao se pensar que o gênero humano se constitui a partir da transformação da natureza em função da satisfação do estado carencial gerado pelas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e a universalidade da produção humana.

Decorrente disso, Paro (2012, p. 32) afirma que a administração, e aqui é mencionado o planejamento, só faz sentido aproximando-se do esforço coletivo, em que o termo “coordenação” é entendido como o “campo de interesse teórico-prático da administração que diz respeito ao emprego racional do esforço coletivo”.

Enquanto a ‘racionalização do trabalho’ se refere às relações homem/natureza, no processo administrativo, a ‘coordenação’ tem a ver, no interior desse processo, com as relações dos homens entre si. A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a ‘racionalização do trabalho’ e a ‘coordenação’ (PARO, 2012, p. 32).

Paro (2012, p. 32) afirma ainda que a “racionalização do trabalho” está ligada aos elementos materiais e conceptuais que agem como mediadores da relação do homem com a natureza e o esforço coletivo. Ou seja, a “coordenação”, refere-se às relações que os homens são levados a estabelecer entre si para que o processo se realize. Entendido dessa forma, o planejamento da atividade humana se coloca em função do sujeito, em suas particularidades, mas, sobretudo, em favor da produção e reprodução do gênero humano como um todo.

O que temos hoje consolidado na sociedade capitalista é a impossibilidade de apropriação da produção do gênero humano pelo conjunto da humanidade, na medida em que isso só é factível aos detentores dos meios de produção. Portanto, lutar pela superação do que está estabelecido não é uma tarefa de responsabilidade individual, mas coletiva.

Sobre a eficiência e a eficácia, é preciso esclarecer ainda que, da mesma forma que o capital se apropria das produções humanas, também o faz com os

conhecimentos gerados por sua prática. O modo como os referidos conceitos estão frequentemente associados levam as pessoas a crerem em seus usos inseridos na lógica do capital e nos resultados provocados por essa adoção na realidade concreta. Nesse prisma, a racionalização do trabalho e o esforço coletivo têm como finalidade o aumento da eficiência e da produtividade em função da obtenção da produção e reprodução do capital aos proprietários dos meios de produção, mediante a divisão pormenorizada do trabalho

Não obstante, conforme Paro (2012), a adoção racional de recursos para atingir determinados fins está presente nas condições necessárias à vida humana. Sua noção perpassa as mais diversas formas de organização social, reconhecendo que a superação do estado primitivo construída historicamente pela humanidade foi condicionada pela produção da sua existência material de forma cada vez mais eficaz, assim como produziu a si própria separadamente das determinações biológicas, naturais.

É preciso, portanto, pensar a racionalidade das ações humanas num sentido mais amplo que, não se detendo apenas na consideração dos meios, consiga transcender o âmbito da mera racionalidade funcional, colocando-se como questão fundamental a busca de objetivos que atendam aos interesses de toda a sociedade e não de grupos privilegiados dentro dela. Mas um tipo de racionalidade não pode dar-se plenamente em uma sociedade de classes, em que apenas uma minoria detém o poder sobre o restante da população. Uma racionalidade no sentido social, em que os meios sejam adequadamente utilizados visando ao bem de todos, supõe a ausência da dominação de grupos e o exercício coletivo do poder por todo o corpo social (PARO, 2012, p. 76).

Daí que é fundamental a superação da compreensão e da manifestação na prática educativa do planejamento de maneira burocratizada. Como alerta Paro (2012, p. 91), a cortina da dimensão técnica da administração capitalista esconde algumas questões.

Além de seu papel intrinsecamente técnico, mascara a importante função ideológica de falseamento da realidade concreta, encobrendo as verdadeiras razões políticas e econômicas da burocratização e da administração capitalista de modo geral, sendo duplamente vantajosa para aqueles que dela se beneficiam.

Primeiramente, num sentido técnico, uma vez que, do modo em que se dá, a repetição favorece a produção em grande escala, promovendo a eficiência e a produtividade: é a racionalização (capitalista) do trabalho, favorecendo a expansão do capital, via produção ampliada da mais-valia. Em segundo lugar, num sentido político, porque a divisão pormenorizada do trabalho, inerente a essa burocratização, propicia, por meio da gerência, o controle do capital sobre o trabalho. Como é facilmente perceptível, entretanto, esses dois aspectos são mutuamente dependentes, tendo a dimensão econômica a perpassá-los e a ligá-los organicamente. O aspecto técnico não pode ser considerado somente técnico, porque sua função é apenas de maior eficiência e produtividade, mas: maior eficiência e produtividade nas *condições capitalistas de produção*, ou seja, maior exploração do capitalista, maior valorização do capital, maior extração da mais-valia, tudo que resulta em maior poder do capital sobre o trabalho. Da mesma forma, a dimensão política não se esgota no político, já que o controle do trabalho acaba por provocar elevação na produtividade (PARO, 2012, p. 90-1).

Analogicamente, a prática do planejamento do trabalho educativo entendida e assumida de forma burocratizada é interessante para a manutenção da formação humana reducionista destinada aos ocupantes das escolas das camadas populares. Dessa forma, contribui para que as classes populares se mantenham distantes das apropriações humanas em sua universalidade, de modo livre, reforçando a exploração e a dominação de uns poucos sobre muitos. Logo, descortinar a verdadeira função do planejamento sob o ponto de vista da superação da sociedade capitalista é fundamental, entendendo que seus elementos são construções históricas, marcados pelas contradições e interesses em disputa no âmbito das relações sociais de produção e reprodução do gênero humano.

O que interessa, numa perspectiva de superação do modelo societário vigente, são as elaborações do modo de produção capitalista que, contraditoriamente, contribuem para essa tarefa. Assim, diz Paro (2012, p. 170), o conteúdo técnico da administração escolar capitalista pode fornecer um consistente auxílio no incremento da produtividade da escola, desde que se proceda à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, tendo em vista a apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Dessa forma, embora não se possa renunciar à dimensão técnica, esta deve estar, conforme afirma Saviani (2013a), determinada pelo seu compromisso político em relação à ação pedagógica comprometida com o papel da escola em sua contribuição para a superação do modo de produção capitalista.

Consequentemente, é também pela mediação *da* competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político, mas também o converte no seu contrário [...] (SAVIANI, 2013a, p. 32).

Além dessas questões, Gandin (2014, p. 21) afirma também que o planejamento depende das concepções de ser humano e de sociedade do grupo que o elabora, além de formular três questionamentos básicos a serem feitos e continuamente retomados dialeticamente em um processo de planejamento.

O primeiro deles é: “o que queremos alcançar?”. A resposta a essa pergunta na educação supõe a procura de um posicionamento a respeito do ser humano e da sociedade bem como da própria pedagogia (GANDIN, 2014, p. 22). A segunda pergunta é: “a que distância estamos daquilo que queremos alcançar”.

Sua resposta traz a dimensão do diagnóstico: ter ciência da estrutura e do funcionamento do local para o qual se planeja contribuir para formar o tipo de ser humano e de sociedade que se pretende ou, dito de outro modo, é preciso que se faça uma descrição e um juízo sobre a realidade, indagando até que ponto o que estamos fazendo está contribuindo para aquilo que queremos alcançar (GANDIN, 2014, p. 22). Já a terceira questão é: “o que faremos concretamente em um prazo determinado para diminuir essa distância?”. A resposta a essa pergunta deve vir no sentido de entender o que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que se faz e o que se deveria estar fazendo (GANDIN, 2014, p. 23).

Levando-se em consideração esses questionamentos, é primordial que se reflita sobre o sentido a que a elaboração, a execução e a avaliação do planejamento do trabalho educativo estão vinculadas, dado que, segundo Gandin

Planejar é:

Elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série

orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido;

Executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e

Avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados (GANDIN, 2014, p. 23, grifos originais).

Essa definição reforça a compreensão de planejamento tratada até o presente momento, correlacionando essa ação ao que se espera da sociedade e dos seres humanos. Ademais, joga luz em um ponto nodal da educação, sobretudo, na educação física: a dimensão da avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Entendê-la no interior das ações pedagógicas é tarefa coletiva e individual dos professores.

Segundo Luckesi (2011, p. 14), a forma como, historicamente, os exames escolares foram constituídos, com base na seletividade, fez com que a avaliação fosse tratada como algo à parte do ato pedagógico, quando, contrariamente, a avaliação é uma parte indissociável que compõe a totalidade com os atos de planejar e executar. Nesse mesmo sentido, ele continua dizendo que é preciso que se compreenda que o ato de avaliar é subsidiário da ação eficiente, o que implica ser planejada.

A avaliação operacional depende de uma ação planejada, o que quer dizer que desejos claros e assumidos, e, metas, aonde queremos chegar, são parâmetros necessários para permitir que a avaliação se torne efetivamente avaliação. Sem que esteja a serviço de uma ação planejada, a avaliação não tem como existir. O seu ser constitui-se enquanto serve a um projeto de ação (LUCKESI, 2011, p. 14).

Isso quer dizer que a avaliação escolar só tem significado se está vinculada a um projeto de ação definido e em execução, com a intenção de produzir evidências, ou seja, informações qualificadas. A partir disso, os dados obtidos pelo uso dos instrumentos avaliativos sustentarão a tomada de decisão dos educadores no sentido do alcance dos resultados desejados. Logo, a ação conscientemente planejada é condição indispensável para a avaliação, sem a qual não há noção se o ponto de chegada tem ou não relação com o que era esperado. Sem execução, tanto a avaliação quanto o planejamento não passarão de uma pilha de papéis, dentro de uma pasta no fundo de uma gaveta ou em uma parte esquecida de um *hard-disk* do computador.

[...] é [preciso] compreender a avaliação da aprendizagem como um ato de *investigar a qualidade do seu objeto de estudo e, se necessário, intervir* no processo da aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados (LUCKESI, 2011, p. 150, grifos originais).

Nesses aspectos abordados a respeito da avaliação como ferramenta para a definição das intervenções no processo educativo, está também a necessidade de compreender o processo psíquico que envolve a ação de planejar, conforme tem sido defendido ao longo desta tese. É tarefa dos gestores e professores conhecer os instrumentos avaliativos e entender como os dados relevantes gerados representam a qualidade da aprendizagem e/ou daquilo que se está em função. Isso porque a interpretação dessas informações ocorrerá a partir da forma como o sujeito, gestor e/ou professor, reproduz, pelo pensamento, na consciência, a realidade. Esse reflexo, conforme será visto adiante, representará os sentidos da ação e contribuirá para a formação da concepção de mundo e pedagógica desse indivíduo. Isso quer dizer que o modo como as funções psíquicas do gestor e/ou professor se desenvolveram será determinante para que ele seja capaz de captar, ou não, a realidade da forma mais fidedignamente possível. Consequentemente, esses sujeitos terão as condições de entender mais ou menos as necessidades educativas concretas de seus alunos, manifestando, portanto, na qualidade da decisão pedagógica tomada.

Conforme Luckesi (2011, p. 171) aponta, sem os conhecimentos emergentes do ato de avaliar – como um ato de investigação científica –, a ação pedagógica e seus resultados serão aleatórios e, provavelmente, insatisfatórios. Isso provoca a necessidade de distinguir entre duas modalidades da avaliação: a avaliação de certificação e a de acompanhamento de uma ação.

A avaliação de certificação ocorre segundo um objeto já construído, restrita à investigação da qualidade daquilo que se estuda, do seu produto. Já a avaliação de acompanhamento, ou operacional, é a que mais interessa neste estudo. Ela diz respeito ao objeto em construção, examinando a qualidade para dar sustentação, caso seja preciso, às intervenções para a melhoria dos resultados até o ponto esperado, dedicando-se ao processo e ao produto (LUCKESI, 2011, p. 172). Então, a avaliação operacional cumpre a dupla função de subsidiar a construção satisfatória dos resultados da ação em andamento e, na sequência, seu término, certificando a qualidade do resultado final.

A avaliação da aprendizagem, nessa perspectiva, é um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas. Contudo, também subsidia o educador, se necessário, em sua atividade de gestor do ensino, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenções de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados (LUCKESI, 2011, p. 263).

Levando-se em conta que o planejamento do trabalho educativo envolve a todo momento uma tomada de decisão, seja ela política, científica e/ou técnica, é essencial que o docente tenha consciência de toda essa dinâmica. Reconhecer essa responsabilidade permite entender a importância do papel do docente nesse processo, conforme aborda Saviani.

[...] o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. Diga-se de passagem, que esta capacidade de antecipar mentalmente os resultados da ação é a nota distintiva da atividade especificamente humana. Não sendo preenchida essa exigência cai-se no espontaneísmo. E a especificidade da ação se esboroa (SAVIANI, 1997, p. 87).

Essa capacidade do professor de antecipar e ter clareza a respeito da finalidade do processo de ensino-aprendizagem é uma tarefa complexa à qual, muitas vezes, não é dada a devida consideração na ação pedagógica. É justamente sobre esse sentido que se estabelece nesta tese a necessidade de se analisar o processo psíquico que envolve a ação do planejamento do trabalho educativo. Conforme adverte Freitas (1994, p. 91), os objetivos e a avaliação são categorias que, na relação dialética, colocam-se em oposição em sua unidade na busca por uma direção da ação pedagógica. Isso significa, diz Freitas, que os objetivos trazem consigo o momento final da relação entre objetivação e apropriação, ao passo que a avaliação é um momento concreto, quando seus resultados possibilitam ao aluno colocar-se diante do momento final anteriormente idealizado pelos objetivos.

As relações entre os objetivos e a avaliação são claras: os objetivos apontam o estado final e este estado final está em contradição com o estado real do aluno, o que deve criar motivação, gerar movimento. A avaliação é um instrumento desta superação. Aponta o estado real e serve de ponto de referência para o aluno contrapor-se ao que é esperado em termos de objetivos (FREITAS, 1994, p. 264).

Ainda segundo Freitas (1994, p. 140), os objetivos e a avaliação devem ser analisados em dois diferentes níveis: o da sala de aula, traduzido em avaliação/objetivos do ensino; e o do PPP, expresso como avaliação/objetivos da escola como um todo. Esse entendimento permite compreender que a avaliação contém o que é esperado como resultado da ação pedagógica – os objetivos – tanto em termos do sujeito quanto da escola em sua totalidade, estando (ou devendo estar) em constante interação. Logo, esse ponto também é marcado por disputas, tendo em vista o tipo de educação, de escola, de sujeito e de sociedade. Novamente isso demonstra que a consciência das ações do trabalho educativo e seu reflexo no planejamento são fundamentais no interior de um projeto comprometido com a superação do modelo escolar capitalista.

Dando continuidade, ao verificar a literatura, outro autor que também se debruça sobre o planejamento do trabalho educativo é Libâneo, para quem

o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas também é um momento de pesquisa e reflexão ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2013, p. 245).

Para Libâneo (2013, p. 246), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. O planejamento é uma atividade de reflexão acerca de opções e ações e que, caso não se pense detidamente sobre o fruto do trabalho, fica-se entregue aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade.

A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isto significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (LIBÂNEO, 2013, p. 246).

Ao destacar a relação imbricada do planejamento com os paradigmas societários, novamente se evidencia a dimensão da não neutralidade dessa ação docente, não podendo ser resumida a uma tarefa meramente burocrática e/ou administrativa. Libâneo (2013, p. 246) anuncia a ação de planejar como, antes de qualquer coisa, uma atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, referenciadas pela problemática social, econômica, política e cultural de todo o contexto e sujeitos escolares. Em síntese, Libâneo aborda as propriedades das três etapas do ato de planejar, afirmando que o planejamento do trabalho educativo tem as seguintes funções:

- a) Explicitar os princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente, que assegurem a articulação entre as tarefas da escola e as exigências do contexto social e do processo de participação democrática;
- b) Expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, por meio de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino;
- c) Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina;
- d) Prever objetivos, conteúdos e métodos a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparo e das condições socioculturais e individuais dos alunos;
- e) Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente, uma vez que torna possível inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos, (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais;
- f) Atualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto, aperfeiçoando-o em relação aos progressos feitos no campo de conhecimento, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos e técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana;
- g) Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e alunos devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas (LIBÂNEO, 2013, p. 247).

Outro ponto abordado por Libâneo (2013, p. 253) diz respeito às exigências dos planos e programas oficiais, sendo a sua análise um requisito prévio para a implementação do planejamento. Em virtude disso, ele afirma que a escola e os professores devem ter em mente que os planos e programas oficiais são diretrizes

gerais, isto é, documentos de referência a partir dos quais são elaborados os planos específicos. Ainda segundo Libâneo (2013, p. 253), embora a mediação entre as determinações dos planos e programas oficiais e os planos de ensino para situações docentes específicas seja uma tarefa árdua, é ela que assegura a liberdade e autonomia do professor, além da adequação do ensino aos educandos e educandas.

Conseqüentemente, mais do que o cumprimento dos planos e programas oficiais, os docentes têm a tarefa de reavaliá-los em conformidade com os objetivos educacionais para a realidade objetiva a que ele se propõe (LIBÂNEO, 2013, p. 253). Traçando um paralelo entre essa consideração e o esperado de um modelo escolar comprometido com a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas, cabe aos professores a mediação desse processo, no sentido de assegurar o cumprimento daquilo a que se propõe.

Sendo uma disputa, o modo como o terceiro setor se apropriou das produções curriculares, como a BNCC, reduzindo o conhecimento à formação das habilidades e competências necessárias ao processo de produção e reprodução do capital, por exemplo, faz com que o professor em seu exercício diário tenha responsabilidade de atuar como mediador para o acesso e apropriação do saber sistematizado, visto que este não é garantido aos ocupantes das escolas, sobretudo as públicas.

Ao estabelecer as relações entre o Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação, Saviani (2010, p. 388) afirma que o planejamento é uma ação sistematizada, em que se buscam, intencionalmente, realizar determinadas finalidades de modo coerente à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Para Saviani (2010, p. 388), essa ação sistematizada é fundamental na educação, porque, caso contrário, ela tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como uma estrutura (resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais).

Assumida como prática protocolar, a elaboração dos planos torna-se rotineira, repleta de ações mecânicas, automáticas, rompendo o movimento dialético ação-reflexão-ação, que é condição *sine qua non* da educação sistematizada e, portanto, da própria prática educativa (SAVIANI, 2010, p. 388). Ainda nesse tema, Saviani (2010, p. 389) explica que o próprio modo de existência humana é pautado em uma práxis estruturada em função de determinados objetivos que não se encerram com a sua realização, mas traz consigo exigências para a realização de novos objetivos, projetando-se numa nova práxis. Esta, por sua vez, só é nova por conta de acrescentar à anterior,

pressupondo-a, ou seja, de acrescentar às novas necessidades a incorporação de elementos da anterior, contendo ainda características do velho. De acordo com Saviani (2010, p. 389), a manutenção da intencionalidade da ação é fundamental para se ter sempre no horizonte o caráter racional das atividades desenvolvidas.

E o plano educacional é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto de uma educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema (SAVIANI, 2010, p. 389).

Saviani (2010) alerta que existem vários tipos de racionalidade que operam em determinados sentidos de acordo com o período histórico, conforme discussão apresentada em capítulo anterior a respeito da formação do contexto educacional brasileiro. A racionalidade aqui defendida está ligada a objetivos que contribuam para a escola de transição, visando à superação do capitalismo e ao estabelecimento de uma nova sociedade em que os sujeitos sejam capazes de relacionar-se de modo livre e universal com o conjunto das produções humanas.

Similarmente, Nereide Saviani (2010, p. 67) atesta que o planejamento deve considerar diversos fatores relacionados aos aspectos filosófico-antropológicos, lógicos, psicológicos e pedagógicos, que envolvem:

[...] a natureza do processo de criação e assimilação da cultura em suas transformações históricas; a estrutura do pensamento científico, seus métodos de investigação e exposição e os métodos para estudo; o desenvolvimento da atividade mental, considerando as formas genéricas do pensamento e as condições e regularidades de formação do intelecto; a direção do processo de transmissão assimilação da cultura social pelo homem individualizado, que exige a elaboração de uma 'tecnologia' concreta de ensino (NEREIDE SAVIANI, 2010, p. 67).

Em decorrência disso, é preciso ter em mente toda a complexidade envolvida na ação de planejamento e das variáveis que permeiam sua implementação, reforçando o seu caráter não neutro e de se constituir como um ato político decisório. Ademais, o comprometimento e a responsabilidade advindos da função da escola não permitem que o trabalho educativo seja pautado em improvisações e casualidades, exigindo-se, portanto, o planejamento das ações, de modo eficiente e eficaz, numa perspectiva diferente da observada em função das formas de produção e reprodução do capital.

Organizar a educação escolar para garantir esta interconexão pressupõe conceber o ensino como *processo*, norteado por finalidades educacionais claramente estabelecidas e integrando dialeticamente o conteúdo, a organização da atividade cognoscitiva (ensino) e a assimilação/apropriação do conteúdo (aprendizagem) com os meios e condições necessários à realização dos objetivos. No que se refere ao conteúdo do ensino, encontrar os melhores meios para sua seleção e organização é um objetivo tão complexo quanto o de escolher o caminho adequado para propiciar sua assimilação/apropriação por alunos de um determinado grau (ou definir métodos de ensino-aprendizagem) (NEREIDE SAVIANI, 2010, p. 68).

Nesse sentido, Martins (2018, p. 92) anuncia que, para a pedagogia histórico-crítica, a tríade conteúdo/forma/destinatário é o princípio básico para o planejamento pedagógico. Ademais, é preciso compreender essa proposição dialeticamente, de tal modo que o trabalho pedagógico é entendido e realizado como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina. Feitas essas considerações, a próxima subseção apresenta as diferentes modalidades do planejamento do trabalho educativo.

4.2 MODALIDADES DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: PLANOS DE ESCOLA, DE ENSINO E DE AULA

Na subseção anterior foram apresentados alguns conceitos que estabelecem o ponto de partida na definição do que é o planejamento do trabalho educativo. Nesta, serão abordadas as modalidades do planejamento tendo como base a divisão realizada por Libâneo (2013), que os separa em plano de escola, plano de ensino e plano de aula²³.

4.2.1 Projeto político-pedagógico

Após discorrer acerca de alguns conceitos chave para a compreensão do que é o planejamento do trabalho educativo, é preciso expor as modalidades nas quais ele se manifesta sob a responsabilidade do professor na escola. Conforme observado na LDB/1996 em seu artigo 12, inciso I, todos os estabelecimentos de ensino, respeitando-se as normas comuns e as do respectivo sistema de ensino, devem elaborar e executar

²³ Devido às condições objetivas disponíveis para a realização desta pesquisa, o recorte feito privilegia a análise relacionada às manifestações do planejamento sob a responsabilidade do professor no âmbito da própria escola. Não desconsideramos, assim, a importância e as influências dos planos municipais, estaduais e nacional de educação, bem como os interesses que os cercam. Tal tarefa surge como possibilidade de ampliação em estudos futuros.

sua “proposta pedagógica” (BRASIL, 2017b, p. 14). Ainda segundo o referido ordenamento jurídico, cabe aos docentes a participação na elaboração dessa proposta pedagógica, além de construir e cumprir seu plano de trabalho.

Para além de sua determinação legal, a proposta pedagógica, o plano de escola ou o Projeto Político Pedagógico²⁴, segundo Libâneo (2013, p. 255), consistem em um guia para o planejamento do processo de ensino, a partir do qual os docentes tenham ciência para a orientação do seu trabalho e garantia da unidade teórico-metodológica das atividades escolares:

O plano de escola é o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa (LIBÂNEO, 2013, p. 255).

Analisando-se essa concepção apresentada por Libâneo, é evidente que o PPP consiste em um documento obrigatório que deve balizar as várias decisões tomadas pelo corpo pedagógico da escola. Tendo em vista o que já foi apresentado nesta tese, definir o PPP é um processo que envolve uma determinada compreensão de sociedade, de escola e de aluno, isto é, que ele não é neutro. Dessa forma, a contextualização social, econômica, política e cultural do PPP da escola é oriunda e direcionada a determinado viés político e ideológico mesmo que os sujeitos não tenham consciência disso.

Tais opções são resultantes da pactuação das diferentes concepções de mundo dos indivíduos envolvidos, além das determinações dos órgãos gestores do respectivo contexto. Diante disso, é importante ter ciência de que, apesar da busca por consensos presentes nos discursos, esse é um processo repleto de disputas, considerando os interesses dos órgãos oficiais em relação à proposta pedagógica das escolas, que são antagônicos aos da classe trabalhadora.

²⁴ De acordo com Orso (2015, p. 272), existem diversos sinônimos que denominam o mesmo plano: Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular, Currículo Escolar ou Plano de Escola. Apesar de o tratamento em várias obras buscar dar o mesmo sentido ao termo, sempre que mencionado o referido plano ao longo desta produção, será utilizado “Projeto Político-Pedagógico” ou sua abreviatura PPP, por acreditar que, para a compreensão do planejamento na perspectiva assumida nesta tese, não é possível desvinculá-lo da sua dimensão política.

Em conformidade com essa perspectiva, Orso (2015, p. 272) afirma que o PPP é um documento que expressa as orientações mais gerais ou globais da escola, o qual, de um lado, faz a ligação com o sistema educacional²⁵ e, de outro, com os planos de ensino de cada docente. Segundo Aranda e Matias (2018, p. 74), o PPP permite

[...] a elaboração de um *projeto educacional* no qual cada coletivo escolar definisse: que homem, que escola, que sociedade tem em vista. E, a partir disso, decidisse: a organização da escola, do trabalho docente e do ensino; a natureza das relações escolares; que conhecimento e que saberes ensinar; o caráter das práticas pedagógicas; as formas e meios de redimensionar a relação escola e sociedade (ARANDA; MATIAS, 2018, p. 74, grifos originais).

Na busca por conceituar esse documento que deve expressar e, sobretudo, efetivar o trabalho pedagógico, Aranda e Matias continuam dizendo que

Trata-se, pois, de um instrumento da gestão escolar que pressupõe e exige uma direção política, isto é, uma ação intencionada com um sentido definido explícito, tendo presente a finalidade da educação frente às necessidades históricas. Propõe que haja rupturas com questões presentes, portanto traz promessas para o futuro. [...] Mas cabe deixar claro que político todo projeto é, a diferença está na opção pela concepção de homem, de educação e de sociedade que o sustenta que certamente não prescinde da denominação (ARANDA; MATIAS, 2018, p. 82-3).

Isso quer dizer que o PPP é um documento extremamente vinculado ao modo como a coletividade da instituição de ensino entende como sendo sua função. De acordo com o que tem sido afirmado repetidas vezes ao longo desta tese, é preciso que se tenha consciência do que se espera e do que será pedagogicamente tratado e posto à disposição para a apropriação dos alunos no ambiente escolar. Caso contrário, conforme Paro (2012, p. 145), ao invés de promover intelectual e culturalmente a generalidade das crianças e dos jovens, a escola contribuirá para a degradação das suas funções essenciais e para manutenção dos interesses vinculados à atual ordem social e econômica de formação precarizada.

²⁵ Essa articulação com o sistema educacional diz respeito ao vínculo que o PPP precisa ter com as outras instâncias de maior abrangência, como os planos municipais, estaduais e nacional de educação e a necessidade de esses documentos terem relação entre si. Isso evidencia que as disputas e o caminho para a efetivação do papel da escola numa perspectiva de sociedade comprometida com a superação do modo de produção capitalista não é uma tarefa fácil, muito menos de responsabilidade apenas dos trabalhadores em educação, mas algo de grande complexidade.

Nesse sentido, é preciso que as contradições inerentes ao modo de produção capitalista sejam colocadas a favor da sua superação, transformando o PPP em um instrumento cujo principal objetivo seja a apropriação do saber sistematizado e historicamente acumulado por parte dos alunos, além de buscar desenvolver a consciência crítica da realidade em que se encontram. Determinada a finalidade principal da escola, todas as ações daí decorrentes precisam estar ligadas ao cumprimento desse objetivo, seja em relação aos aspectos pedagógicos, políticos ou administrativos.

A concepção de mundo que tem por premissa a necessidade de superação da atual ordem econômica e social, em direção a uma organização social que, garantindo ao homem o domínio mais adequado possível das forças naturais, as coloque em benefício da liberdade e desenvolvimento coletivos, só pode ter na apropriação crítica desse real um dos mais importantes instrumentos na busca de seus objetivos. Ou seja, essa concepção de mundo, que é a da classe trabalhadora, supõe, necessariamente, a consciência crítica da realidade. Na medida, pois, em que tal concepção é divulgada, o desenvolvimento da consciência crítica deve aparecer como conteúdo necessário dessa divulgação. E, como vimos, a divulgação da nova concepção de mundo apresenta-se como uma questão crucial na estratégia a ser adotada pela classe trabalhadora em sua luta pela superação do bloco histórico vigente (PARO, 2012, p. 155).

Tal ponto de vista evidencia o caráter político e pedagógico da prática educativa, constituído de forma a exercer íntima relação. De acordo com Saviani (1997), essa ligação é inseparável, porque toda prática educativa é detentora de uma dimensão política, e o seu contrário também é verdadeiro, além de ser construída historicamente como manifestações sociais determinadas.

E aqui se evidencia, por um outro ângulo, a inseparabilidade entre educação e política. Com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram assim, um mesmo conjunto, uma mesma totalidade. Ora, em sua existência históricas nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social da sociedade de classes. Trata-se, pois, de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos. Está aí a raiz do primado da política (SAVIANI, 1997, p. 95).

Assumir que o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político significa entender que a prática do professor e, conseqüentemente, o PPP, também são detentores de um sentido político em si, independentemente de que esse

sentido esteja claro para os docentes, tendo, ou não, consciência dele (SAVIANI, 2013, p. 45). Assim, além de ficar evidente o caráter mediador da educação, as resultantes das suas disputas internas não são explicadas por si mesmas, ganhando, a depender das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula, este ou aquele sentido, produzindo este ou aquele efeito social (SAVIANI, 2013, p. 45).

Portanto, na busca pela definição do PPP, a síntese apresentada pelo Coletivo de Autores (2009, p. 27) é essencial para a compreensão do quão importante é esse documento.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. 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 os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o 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 se persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27-8).

Sem necessariamente explicitar esses questionamentos realizados pelo Coletivo de Autores, esta tese, a todo momento, expressa a busca por tais respostas. Ao fazer a análise do planejamento do trabalho educativo tendo como perspectiva compreender sua contribuição para a consecução dos objetivos da ação pedagógica na educação física escolar, o ponto a que se pretende chegar está diretamente ligado à explicação dessas indagações. Além disso, tratar o projeto político-pedagógico como a modalidade do planejamento mais desenvolvida no interior da escola é fundamental para que se evite pensar a organização do trabalho educativo como exclusiva à interação entre professor e aluno, de modo isolado (FREITAS, 1994). Logo as dimensões do planejamento (elaboração, execução e avaliação) devem estar a sempre imbricadas por questões relativas ao projeto político-pedagógico, de modo formal ou não.

Diante do exposto a respeito do PPP, a próxima subseção caracteriza o plano de ensino em sua relação com o que é esperado da escola como um todo e os conhecimentos específicos de cada disciplina.

4.2.2 Plano de ensino

Abordado o projeto político-pedagógico como a forma mais elaborada do planejamento do trabalho educativo no ambiente escolar, esta subseção é dedicada à apresentação do plano de ensino. De acordo com Orso (2015, p. 272), o plano de ensino é o detalhamento do PPP, ligando e definindo as atividades, os conteúdos, as ações, as formas, os meios e os objetivos da área de conhecimento ou disciplina específica. Nesse mesmo sentido, Libâneo (2013, p. 257) afirma que o plano de ensino é o roteiro organizado das unidades didáticas para um determinado período, seja semestral ou anual. É também denominado como plano de curso ou plano de unidade didática, sendo composto pelos seguintes itens: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola e dos docentes para a respectiva disciplina; objetivos gerais e específicos; conteúdo; tempo provável; desenvolvimento metodológico.

A respeito dessa composição, Libâneo (2013) as detalha, indicando que a justificativa deve buscar a resposta acerca da importância e do papel da disciplina no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Em linhas gerais, ela deve apresentar as considerações sobre as funções sociais e pedagógicas da educação escolar na sociedade, explicitando os objetivos do trabalho docente. Além disso, é preciso esclarecer as opções metodológicas adotadas para se atingirem os objetivos, baseadas nos princípios didáticos gerais e no método próprio de cada disciplina, tendo em vista a assimilação ativa dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Acerca dos objetivos, eles antecipam os resultados e os processos de transmissão do conhecimento esperados do trabalho educativo, direcionando o sentido da aprendizagem dos alunos. Esses resultados se manifestam como

[...] *conhecimentos* (conceitos, fatos, princípios, teorias, interpretações, ideias organizadas, etc.) e *habilidades* (o que deve aprender para desenvolver suas capacidades intelectuais: organizar seu estudo ativo e independente; aplicar fórmulas em exercícios; observar, coletar informações sobre determinado assunto; raciocinar com dados da realidade; formular hipóteses; usar materiais e instrumentos dirigidos pela aprendizagem da matéria, etc.) (LIBÂNEO, 2013, p. 261, grifos originais).

Ainda segundo Libâneo (2013, p. 132), a prática educacional orienta-se, necessariamente, para alcançar determinados objetivos, a partir de ações intencionais

e sistemáticas. Destarte, os objetivos educacionais vão expressar os propósitos explicitamente definidos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que os indivíduos precisam apropriar-se para se capacitarem às lutas sociais de transformação da sociedade. Libâneo afirma que os objetivos educacionais têm, pelo menos, três referências para sua formulação:

- os valores e ideais proclamados na legislação educacional e que expressam os propósitos das forças políticas dominantes no sistema social;
- os conteúdos básicos das ciências, produzidos e elaborados no decurso da prática social da humanidade;
- as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade, decorrentes das condições concretas de vida e de trabalho e das lutas pela democratização (LIBÂNEO, 2013, p. 133).

Tais parâmetros convidam a refletir sobre as possíveis contradições que possam ocasionar da relação entre as referências citadas, visto que estão interligadas, não podendo ser pensadas isoladamente. Assim, Libâneo (2013, p. 133) afirma que os conteúdos escolares podem estar em contradição não somente com as possibilidades reais de assimilação por parte dos alunos, mas, sobretudo, com os interesses majoritários da sociedade e com os valores e ideais proclamados na legislação escolar. Graças a isso, cabe ao docente fazer a análise dessas contradições em conformidade com suas convicções sociopolíticas e filosóficas em relação a como se constituíram até o presente momento e ao devir.

Se aqui há a defesa por uma escola de transição, isso se coloca em posição claramente contrária às opções da macroestrutura educacional manifestas nas legislações educacionais, por exemplo. Por conta disso, é fundamental que se tenha absoluta clareza dos direcionamentos do trabalho docente, tendo em vista que este é também um trabalho ativo de resistência e de contribuição para a superação das antíteses apresentadas pelo capitalismo rumo à escola de transição. Daí Libâneo (2013, p. 133) defende que os professores avaliem a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema escolar oficial, verificando em que medida atendem aos interesses das classes subalternizadas. Em síntese, Libâneo caracteriza os objetivos como

[...] o ponto de partida, as premissas gerais do processo pedagógico. Representam as exigências da sociedade em relação à escola, ao ensino, aos alunos e, ao mesmo tempo, refletem as opções políticas e pedagógicas dos agentes educativos em face das contradições sociais existentes na sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 135).

Didaticamente, os objetivos se dividem em gerais e específicos. Os primeiros, relacionados aos objetivos gerais, Libâneo os classifica em três níveis de abrangência, partindo do mais amplo ao mais específico:

- a) pelo sistema escolar, que expressa as finalidades educativas de acordo com ideais e valores dominantes na sociedade;
- b) pela escola, que estabelece princípios e diretrizes de orientação do trabalho escolar com base num plano pedagógico-didático que represente o consenso do corpo docente em relação à filosofia da educação e à prática escolar;
- c) pelo professor, que concretiza no ensino da matéria a sua própria visão de educação e de sociedade (LIBÂNEO, 2013, p. 135).

Libâneo (2013, p. 135) aponta que os professores, na organização do seu trabalho docente, devem levar em consideração as implicações provocadas pelos objetivos gerais. Isso quer dizer que cabe aos professores conhecê-los, seja no âmbito do sistema escolar oficial, seja no que se refere aos valores e ideais educativos, da proposta curricular e dos programas básicos das matérias de ensino. Justifica essa necessidade pelo fato de o professor precisar ter o entendimento sobre que interesses os documentos oficiais estão a serviço. Historicamente, conforme é observada na formação social brasileira, os objetivos educacionais se constituem no sentido de manutenção do *status quo* vigente, expressando os interesses dominantes de formação de trabalhadores com as habilidades e competências exigidas para a ocupação de postos de trabalho disponíveis às massas.

Sendo assim, o docente precisa ter bem definida sua concepção de mundo, seu papel e o da escola no contexto educacional vigente, diante da necessidade de superação do que está posto. Daí que não basta meramente copiar e colar os objetivos e conteúdos previstos nos programas oficiais. É fundamental que sejam analisados detalhadamente em consonância com os objetivos esperados para uma escola de transição, que contribuam para a superação tanto do modelo educacional neoliberal, quanto da sociedade capitalista de modo geral.

Já os objetivos específicos dizem respeito ao que se entende das relações entre a escola e a sociedade e, sobretudo, das atribuições da matéria de ensino

(LIBÂNEO, 2013, p. 139). São as manifestações daquilo que os professores desejam dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados que se esperam obter na forma de objetivos correspondem aos conhecimentos, às habilidades e aos hábitos, às atitudes e às convicções, por meio dos quais se busca o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos (LIBÂNEO, 2013, p. 139). Há ainda forte vínculo entre os objetivos específicos e os gerais, para que não se perca no horizonte a situação concreta e a que se deseja construir, sobre o qual Libâneo faz as seguintes recomendações:

- especificar conhecimentos, habilidade, capacidades que sejam fundamentais para serem assimiladas e aplicadas em situações futuras, na escola e na vida prática;
- observar uma sequência lógica, de forma que os conceitos e habilidades estejam inter-relacionados, possibilitando aos alunos uma compreensão de conjunto (isto é, formando uma rede de relações na sua cabeça);
- expressar os objetivos com clareza, de modo que sejam compreensíveis aos alunos e permitam, assim, que estes introjetem os objetivos de ensino como objetivos seus;
- dosar o grau de dificuldades, de modo que expressem desafios, problemas, questões estimulantes, também viáveis;
- sempre que possível, formular os objetivos como resultados a atingir, facilitando o processo de avaliação diagnóstica e de controle;
- como norma geral, indicar os resultados do trabalho *dos alunos* (o que devem compreender, saber, memorizar, fazer, etc.) (LIBÂNEO, 2013, p. 140).

Mesmo marcada também pela sua dimensão técnica, a definição e o detalhamento dos objetivos do trabalho educativo apresentam em seu caráter filosófico, social e político suas principais características. É nesse momento que se mobiliza tudo que é esperado do trabalho educativo e que compõe o fundamento do percurso metodológico, por exemplo.

Uma vez definidos esses objetivos, será possível ao trabalho docente comprometer-se com a apropriação, por parte dos alunos, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que irão operar no desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Estas, por sua vez, entre outras propriedades, formarão sua concepção de mundo, dando-lhes condições para a compreensão dos elementos da realidade da forma mais fidedigna possível.

Ora, se esta tese for capaz de, minimamente, cumprir o propósito de analisar o processo psíquico que envolve a ação de planejar, será possível ter uma compreensão mais ampla a respeito de como os objetivos são definidos e atuam no processo do trabalho educativo.

Com relação ao desenvolvimento metodológico, este é o componente do plano de ensino que vivifica os objetivos e os conteúdos, indicando o que é necessário fazer na aula ou no conjunto de aulas. Ele tem por função articular os objetivos e conteúdos com métodos e procedimentos de ensino que provoquem a atividade mental e prática dos alunos, incluindo resolução de problematizações, realização de trabalhos mentais, motores, discussões, exercícios, aplicação de conhecimentos e habilidades desenvolvidas em situações trabalhadas em sala de aula, entre outras possibilidades (LIBÂNEO, 2013, p. 264).

O desenvolvimento metodológico de objetivos e conteúdos estabelecem a linha que deve ser seguida no ensino (atividade do professor) e na assimilação (atividades do aluno) da matéria de ensino. Ao preencher este item do plano de ensino, o professor estará respondendo às seguintes questões: que atividades os alunos deverão desenvolver para assimilar este assunto da matéria, tendo em vista os objetivos? Que atividades o professor deve desenvolver de forma a dirigir sistematicamente as atividades dos alunos adequadas à matéria e aos objetivos? (LIBÂNEO, 2013, p. 264).

Compete ainda às decisões metodológica o elo com os objetivos e os conteúdos de ensino, posto que nesse momento são definidos os meios, os procedimentos e os recursos adotados (LIBÂNEO, 2013, p. 264). Esse direcionamento está associado ao papel da disciplina no currículo escolar e, conseqüentemente, aquilo que se espera da formação humana expressa no PPP.

Portanto, ter a consciência de todo o processo, é essencial para o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja na educação física seja em qualquer outra área do conhecimento. Isso implica que o plano de aula, assunto da próxima subseção, também não pode ser pensado de modo isolado, mas como um elemento que só será capaz de cumprir sua função efetiva quando relacionado ao projeto político-pedagógico em sua complexidade, sentido este que a presente tese busca apontar.

4.2.3 Plano de aula

Explicitado o projeto político-pedagógico e o plano de ensino ou de unidade didática, serão apresentados o conceito e os elementos que compõem o plano de aula. Para Libâneo (2013, p. 195), a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino, em que se criam, desenvolvem-se e transformam-se as condições vitais para os alunos assimilarem conhecimento, habilidades, atitudes e convicções.

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através da aula, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula (LIBÂNEO, 2013, p. 195).

À vista disso, na aula ocorre a efetivação da ação docente no processo de transmissão e assimilação do conhecimento. Tal fato ocorre a partir da mobilização dos recursos disponíveis, por parte dos professores, para que os alunos captem os elementos que sustentarão a formação dos processos psicológicos para a compreensão dos conhecimentos e da realidade objetiva, por intermédio dos conteúdos de ensino, suas problematizações e sínteses. Outro autor que contribui de modo relevante para se pensar esse momento específico da prática pedagógica é Abrantes (2018), ao abordar a aula como uma unidade concreta das relações sociais.

A *aula* sintetiza categorias centrais referentes ao complexo problema da educação escolar, pois ela se desenvolve como uma unidade concreta de relações sociais educativas e concentra desde problemas mais abstratos e gerais inerentes ao processo educativo e ao modo de reprodução capitalista, até questões singulares e situacionais, constituindo-se como uma unidade viva da prática educativa (ABRANTES, 2018, p. 105, grifos originais).

Assim, a aula, oriunda do modo de produção capitalista, de suas formas de reprodução ou resistência e de perspectivas de superação, traz consigo a expressão da complexidade inerente à correlação de forças dos projetos antagônicos da sociedade que, de algum modo, tocam o contexto educacional. Abrantes afirma que na produção da aula está pressuposto o sentido social de sua elaboração, ou seja,

[...] mesmo que indiretamente, a organização e planejamento das relações sociais que ocorrerão no plano pedagógico se articulam com uma visão de mundo e de sociedade, pressupondo um posicionamento sobre a função da escola na sociedade capitalista, em última instância, um posicionamento na luta de classe. [...] A clareza sobre o *sentido* social da atividade educativa e a explicitação das contradições inerentes ao modo de produção capitalista que se expressam em relações sociais efetivadas na sala de aula são fundamentais à tradução dos antagonismos implícitos no trabalho educativo (ABRANTES, 2018, p. 106; 109, grifos originais).

Nessa lógica, não é possível pensar o espaço da aula sem relacioná-lo dialeticamente com as contradições presentes na sociedade atual e com o esperado em relação à sociedade que se pretende construir. Esse movimento é marcado pela tomada de decisão a respeito do tipo de sociedade, de escola e de sujeito que se pretende formar. São exigidos, portanto, posicionamentos por parte dos professores a respeito do processo histórico de constituição do gênero humano e de suas relações sociais que darão direção e sentido ao trabalho educativo. Quando o professor não toma partido dessa luta e se exime desse posicionamento, numa postura de suposta neutralidade, na realidade ele contribui para a manutenção do que está posto.

Importa também reconhecer que, muitas vezes, o que se parece com neutralidade é, na verdade, silenciamento. Graças às resultantes do sistema de correlação de forças imposto pelo modo de produção capitalista e suas manifestações nas relações institucionais e sociais, o não posicionamento pode ser cerceamento. Identificados tais fatos, e as diferenças entre eles, é preciso acionar os mecanismos disponíveis, como as associações profissionais e os sindicatos, para que deem suporte a essa disputa. Organizar-se coletivamente é tarefa fundamental para a superação das formas de opressão adotadas pelos grupos dominantes.

[...] a produção da aula não se realiza sem vinculação com o *sentido* social e político de sua elaboração, portanto com a *prática social* na contradição entre o que as pessoas são e necessitam e as possibilidades concretas de *vir-a-ser*. A organização das aulas não se efetiva sem conteúdos de ensino, portanto não ocorre sem a articulação com a *problematização* sobre o que é necessário ensinar. Do mesmo modo, não se realiza sem que ocorra a *instrumentalização* do estudante, em um processo dinâmico de produção do conhecimento escolar, no qual os conhecimentos complexos são transformados em saberes assimiláveis nas relações sociais escolares (ABRANTES, 2018, p. 115, grifos originais).

Assim, é na aula que são mobilizados grande parte dos recursos disponíveis para o alcance daquilo que foi antecipado intencionalmente, no esforço de buscar converter o saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos. Conforme Libâneo (2013, p. 196), é na aula que se estabelece a relação didática entre os tipos de aula e os métodos adotados pelo professor, sequenciando o ensino de acordo com a matéria a ser ensinada, as características individuais dos alunos, além das situações didáticas concretas. Sobre as últimas, Orso (2015, p. 274) diz que sempre é preciso verificar a pertinência daquilo que foi planejado com referência à realidade para a qual foi pensada inicialmente.

Isso significa dizer que o planejamento está dialeticamente ligado à realidade concreta. Nesta estão presentes as contradições, os imprevistos e os movimentos, além do desafio posto de a aula não se afastar de sua contribuição para o cumprimento da função esperada da educação escolar e do respectivo conteúdo no processo de transmissão do conhecimento bem como sua relação com a formação da concepção de mundo dos sujeitos na captação da realidade da forma mais fidedigna possível. É vital esclarecer que esta não é uma visão ingênua em que a aula, o planejamento e os docentes dispõem, por si só, das possibilidades de transformação da realidade. Há que se levar em consideração as condições objetivas nas quais esta realidade está imersa e as lutas que expressam os resultados da correlação de forças presentes no contexto educacional.

Nesse sentido, é preciso permitir constantes revisões do planejamento, levando-se em conta o dinamismo da realidade da sala de aula e os desafios impostos aos professores no cumprimento das suas ações pedagógicas. Mesmo não sendo uma condição indispensável, em concordância com o afirmado por Orso (2015, p. 274), a planificação do planejamento é importante, pois possibilita justamente as necessárias e constantes revisões em determinados períodos, permitindo ainda o acúmulo de experiências e favorecendo a reflexão daquilo que se fez no sentido de aprimorar-se constantemente.

Todavia, essa revisitação e reavaliação do planejamento diante da prática do respectivo contexto social deve ter como foco os ajustes vitais à consecução dos objetivos gerais e específicos previamente estabelecidos tanto no plano de ensino e no PPP, quanto naqueles estabelecidos individualmente pelos docentes em relação ao próprio trabalho educativo. Conforme já dito, é preciso ter ciência de que, por

vezes, esses objetivos são antagônicos, e entender o papel exercido pelo planejamento nesses momentos é fundamental.

Para além dessas questões, há que se reconhecer que o processo de transmissão do conhecimento não se dá de modo estanque, mas fruto do conjunto de ações que favorecem a assimilação por parte dos alunos. Da mesma forma, por mais que didaticamente na elaboração das aulas esteja organizado o que se planejou na unidade didática, a aula reúne elementos que compõem o planejamento em sua totalidade. Segundo Orso (2015, p. 274), o plano de aula deve explicitar o conteúdo, os objetivos geral e específico, as estratégias de ação e o tipo de avaliação que intrinsecamente expressam a concepção de educação, de ser humano e de sociedade, assim como os fins a que se propõem.

Se o que está em defesa nesta tese é a imprescindível função do planejamento na organização do trabalho docente na educação física e o seu contributo para o cumprimento do papel da escola de transição na superação do capitalismo, qual seja, a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas máximas possibilidades, essa finalidade precisa ser levada em consideração em todos os momentos do planejamento.

Não com a intenção de estabelecer um modelo a ser seguido, mas a título de exemplo, Orso (2015) apresenta alguns elementos que devem ser levados em conta para a elaboração de um plano de aula. Como ponto de partida, há que se definir um tema para a aula (o que trabalhar?), sendo que este não deve ser escolhido aleatoriamente, mas determinado pelo plano de ensino, extraindo-se os tópicos a serem abordados em uma ou várias aulas.

Em seguida, o professor deve ter em mente a justificativa (por que trabalhar tal tema?), manifestando a importância do assunto em relação ao esperado pelo plano de ensino. A terceira consideração aborda os objetivos (o que se pretende com tal tema?), em que estes definem o que se espera em termos geral, amplo e abrangente, como as finalidades específicas que envolvem o detalhamento das atitudes em função do cumprimento do objetivo geral. Adiante, a partir da escolha do tema²⁶ e da definição

²⁶ Apesar de parecer clichê, a seleção de um tema ou conteúdo requer a renúncia de outro, cabendo ao docente optar pelo que mais atenderá aos objetivos anteriormente traçados. Entretanto, há critérios que embasam a escolha dos conteúdos, não sendo neutra e muito menos casual. Daí a importância de se ter clareza do que se espera da educação e do trabalho docente.

dos objetivos, são fixados os conteúdos²⁷ (quais elementos devem ser trabalhados?). O quinto aspecto diz respeito às estratégias de trabalho ou à metodologia adotada (como serão trabalhados os conteúdos?), associadas aos objetivos traçados. Finalmente, o sexto ponto é a avaliação da aula, relacionando-se com os conteúdos, com a forma e com os objetivos estabelecidos.

Orso (2015, p. 276) aponta que a avaliação não pode limitar-se aos discentes, tampouco atribuir a responsabilidade e a justificativa da não aprendizagem. Essa etapa precisa, paralelamente, verificar se o aluno alcançou os objetivos esperados e servir para a reflexão do professor acerca do trabalho realizado, ponderando sobre a necessidade de retorno ou complementação do tema ou conteúdo e se estes foram adequados ou não à idade e ao ciclo de desenvolvimento, por exemplo.

Elucidadas as modalidades do planejamento, a seção adiante detém-se a discutir a responsabilidade da gestão escolar na organização do planejamento pedagógico, sobretudo na oferta das condições para que isso aconteça de modo coletivo.

4.3 RESPONSABILIDADE DA GESTÃO ESCOLAR NA ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE FORMA COLETIVA

Embora o planejamento do trabalho educativo seja uma atividade de responsabilidade sobretudo dos docentes, vários fatores ligados à gestão escolar interferem na organização e efetivação desse processo. Conforme apresentado introdutoriamente, é recorrente no ambiente escolar o planejamento das ações educativas ocorrer de forma isolada por parte dos professores, incluindo os de educação física. Tendo em vista que a atividade humana tem como fundamento a satisfação de uma necessidade, carência esta que tem origem nas relações sociais, e que o trabalho educativo busca desenvolver direta e intencionalmente em cada indivíduo singular as características pertencentes ao gênero humano em sua totalidade, o planejamento precisa incorporar em seu processo a dimensão do trabalho coletivo.

²⁷ Ao longo da trajetória profissional, uma questão sempre perpassou os momentos de elaboração do planejamento: qual a diferença entre tema e conteúdo? O tema está relacionado a um determinado assunto que toca de alguma forma aquilo que está em desenvolvimento, como a participação da mulher no futebol, por exemplo, inserida numa discussão do conteúdo de futebol. Por sua vez, o conteúdo expressa o conjunto amplo do conhecimento, das habilidades e dos valores de uma matéria, como as dimensões táticas, técnicas, sociais, entre outras, do futebol, por exemplo.

Essa atividade é essencialmente social, pois produzimos e consumimos o seu resultado coletivamente, como gênero humano. Assim, mesmo em situações em que aparentemente se trata de uma atividade individual, ela é sempre coletiva. Conforme Netto e Braz (2007), o trabalho nunca foi e nunca será uma atividade isolada, deslocada do conjunto da sociedade. Sua realização pressupõe a não existência de um sujeito isolado, que empreende o trabalho de maneira individualizada, mas sim um sujeito que se insere em determinado conjunto de relações sociais de produção que já não obedece a puros determinismos biológicos, orgânicos e naturais. Dessa maneira, a realização do trabalho, dada a sua especificidade, exige um tipo peculiar de vinculação entre os indivíduos, demarcando seu caráter coletivo, designando-o como atividade social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 47).

Diante de tais afirmações, há o entendimento de que a educação, a educação física, o currículo, o planejamento, enfim, o espaço escolar, são produtos das relações sócio-históricas do conjunto da humanidade. Assumir o trabalho como uma atividade social significa dizer que as suas ações são também relações humanas, e não somente entre o indivíduo e a natureza, isto é, são relações entre os seres humanos que realizam um trabalho (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 47). Resultante disso, é imperativo ter a consciência de que o processo do planejamento pedagógico precisa incorporar a dimensão coletiva desse trabalho em suas três dimensões – elaboração, execução e avaliação –, de que trata esta subseção.

No interior do ambiente escolar, o PPP, assumido como a manifestação do planejamento mais desenvolvida no interior da escola e por carregar consigo a compreensão pedagógica do corpo docente atravessada pelas disputas entre as diferentes concepções de mundo dos sujeitos que ocupam o referido espaço, deve expressar a dimensão do trabalho coletivo. A experiência ao longo dos anos de docência faz com que haja a percepção de que a concretização dessa hipótese ainda é uma utopia – no sentido de algo que ainda não se tem, mas que indica um ponto a que se quer chegar no horizonte – diante de um espaço escolar ainda marcado pela burocracia e pela realização das ações de planejamento de modo protocolar.

Entretanto, a defesa do planejamento nesta tese é direcionada para a apreensão de alguns elementos que irão contribuir para a trajetória que se deseja trilhar até esse lugar no porvir. Por conta disso, para a realização do trabalho coletivo, é preciso que existam no ambiente escolar espaços que permitam a articulação entre professores, coordenadores e diretores, por exemplo, sendo, a sua oferta, principalmente, responsabilidade da gestão escolar. Ademais, a efetivação do

planejamento e do trabalho coletivo é influenciada pelas condições e/ou contradições concretas presentes no cotidiano dos indivíduos e da própria escola.

Ora, se há o entendimento de que o PPP é um instrumento que representará a compreensão educacional de um grupo e que, diante da perspectiva da escola voltada para a transição, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, o trabalho coletivo no interior desse espaço precisa ser organizado tendo como sustentação tais anseios. Assim, respaldando-se pela coletividade, a tensão para responder às ações escolares vinculadas aos interesses dominantes ganha muito mais força quando realizada em grupo.

Além disso, é fundamental ocupar os espaços provocados pelas determinações legais que preveem momentos na carga horária de trabalho destinados ao planejamento. Em seu artigo 67, inciso V, a LDB/96 ordena que os docentes tenham um período reservado a estudos, planejamento e avaliação (BRASIL, 2017b, p. 44). Como regulamentação dessa condição, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica, define que, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho de atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Isso significa que, no mínimo, 1/3 (um terço) da carga horária a ser cumprida na respectiva rede de ensino seja resguardado para atividades que darão sustentação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ainda no âmbito do aspecto legal, é importante destacar as particularidades que perpassam a efetivação desses espaços na prática, como a discussão sobre quem são os chamados “profissionais do magistério da educação básica” e a que se refere o trabalho “sem a interação com os educandos”. Sobre os primeiros, a Lei 11.738/2008, em seu artigo 2º, parágrafo 4º, estabelece que:

Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008).

Mesmo tendo em vista os constantes questionamentos à referida legislação e comprovada a sua constitucionalidade, ainda há forte resistência de estados e municípios em oferecerem tais condições para além dos professores e da previsão mínima de tempo.

A título de exemplo, na rede estadual de Minas Gerais, a Lei nº 20.592²⁸, de 20 de dezembro de 2012, atribui a possibilidade da realização de atividades sem a presença de alunos somente aos professores, de modo que, das 24 horas semanais de trabalho, 16 horas são para à docência e 8 horas destinadas às atividades extraclasse²⁹ (MINAS GERAIS, 2012). Ainda conforme a referida legislação estadual, as atividades extraclasse

compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores (MINAS GERAIS, 2012).

Essa perspectiva está em consonância com as indicações que o Ministério da Educação (MEC), por intermédio de um estudo sobre a Lei do Piso Salarial realizado pelo Conselho Nacional de Educação, apresenta sobre o tema.

Observe-se que o período que deve ser reservado dentro da jornada de trabalho para atividades extraclases é para:

ESTUDO: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnarà no tempo quanto à qualidade e efetividade do trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e fundamental;

PLANEJAMENTO: planejar adequadamente as aulas, o que é relevante para o ensino.

AVALIAÇÃO: Correção de provas, redações, acompanhamento do processo ensino-aprendizagem, tais como entrevistas com o aluno. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada, sem ser remunerado, corrigindo centenas de prova, redações e outros trabalhos (BRASIL, 2011, p. 9, grifos originais).

²⁸ “Altera as Leis nos 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras de Profissionais da Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências”. (MINAS GERAIS, 2012).

²⁹ Segundo a Lei nº 20.592/2008, das 8 horas destinadas a atividades extraclasse, 4 horas semanais deverão ser cumpridas em locais de livre escolha do professor e quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

Entretanto, ter garantia legal não é suficiente para a efetivação desses espaços no ambiente escolar. Para a consolidação da jornada extraclasse e do trabalho coletivo, há que se levar em conta as questões materiais objetivas das escolas e dos profissionais de educação, bem como os aspectos relacionados à gestão escolar. Entendendo as disputas pelos projetos de formação humana que se manifestam na escola e diante da defesa dos interesses da classe minoritária em termos de poder, mas majoritária em termos de quantidade e qualidade, há que se buscarem formas de avançar para conquistar as possibilidades para que a escola cumpra sua função de transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico aos seus ocupantes.

Daí a concordância com Paro (2016, p. 19), para quem a escola precisa organizar-se democraticamente para a transformação segundo os interesses da classe trabalhadora. Por mais que no discurso seja atribuída certa autonomia à gestão escolar, na prática os gestores estão limitados em suas ações ao cumprimento da lei e da ordem do Estado para o cumprimento dos interesses dos dominantes (PARO, 2011; 2016; OLIVEIRA, 2016). O autoritarismo estatal também se manifesta ao deixar de prover a escola dos recursos necessários à realização de seus objetivos (PARO, 2016). Portanto, faz-se premente a reorganização da hierarquia estabelecida no sentido de que os verdadeiros interessados, a classe trabalhadora, assumam a autoridade escolar. Um dos caminhos possíveis é o trabalho coletivo vinculado às expectativas dos dominados. Para que isso se concretize, a assistência pedagógica oferecida pela gestão escolar para o desenvolvimento do trabalho educativo dos professores deve ser igualmente ressignificada em benefício da classe trabalhadora.

A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam seu serviço na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas os aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação (PARO, 2016, p. 156).

Conforme dito, os ambientes já disponíveis no interior da estrutura organizacional da escola devem ser utilizados considerando a efetivação do trabalho coletivo em favor da satisfação dos interesses educacionais comprometidos com o cumprimento da função da escola. A hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é uma das possibilidades que se pode adotar nessa direção, sendo, inclusive, garantida por lei.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), ou qualquer outra denominação que receba nos diferentes sistemas de ensino, se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho e, muito importante, deve ser dedicada também à formação continuada dos professores no próprio local de trabalho (BRASIL, 2011, p. 9).

Mais do que reformulação na organização, é preciso alterar a direção a ser seguida. Com base na defesa de que compete à escola a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas máximas possibilidades e como estes atuam na formação do autocontrole da conduta, a totalidade das ações educativas carece de comprometimento com a superação do projeto de formação humana estabelecido pelo capital. Um dos gatilhos para caminhar no rumo apontado é fazer da reflexão crítica sobre a prática a principal atividade da formação permanente de professores, sendo uma atividade indispensável durante as HTPC (SOUZA, 2013, p. 120). Nesse sentido, além de buscar a efetivação desse espaço-tempo capaz de contribuir para a articulação pedagógica entre os educadores, incluindo os de educação física, é importante que eles tenham condições materiais e intelectuais para que a imagem subjetiva da realidade objetiva que se apresenta na escola seja refletida de modo a representar a realidade concreta.

Transformar as HPTC em espaços de formação em serviço poderá favorecer a inteligibilidade da realidade por parte do coletivo presente na escola à medida que as ações de estudo, de reflexão e de planejamento do trabalho docente estejam orientadas para a satisfação das necessidades educacionais do aluno concreto. A organização desses momentos é responsabilidade, sobretudo, da gestão, mas, numa escola democrática, é compartilhada por todos.

A gestão do tempo dedicado aos afazeres escolares refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim), estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o ofício de professor for entendido como sendo limitado pelas paredes de uma 'sala de aula' (PARO, 2016, p. 178).

Para isso, é vital levar em consideração que não basta a vontade e uma equipe gestora comprometida com os interesses de transformação para que o trabalho coletivo se concretize, visto que as condições materiais objetivas e psíquicas são imprescindíveis para o desenvolvimento da atividade docente. É preciso, antes, que haja tempo a ser gerido. Serão difíceis quaisquer tentativas de reorganização do trabalho coletivo se o tempo do professor fora da sala de aula estiver ocupado com deslocamentos para outras escolas ou labores dos mais diversos para complementação da renda, ou com a execução de atividades meramente burocráticas, com fins em si mesmas. Portanto, a luta pela valorização da carreira docente, com dedicação exclusiva, remuneração compatível com a atividade profissional prestada, salubridade, planos de atenção à saúde de qualidade, são alguns pontos fundamentais ao exercício da docência.

Com os apontamentos acerca das responsabilidades da gestão na busca pela efetivação do planejamento na qualidade de trabalho educativo, provisoriamente, são estabelecidos os elementos básicos para o entendimento do conceito dessa ação pedagógica a qual é dedicada a energia nesta tese. Na busca por dar um passo adiante no desvelar de sua essência e sua contribuição para a educação física, o capítulo seguinte se ocupa da caracterização da teoria da atividade humana e suas múltiplas determinações para o planejamento do trabalho educativo na educação física escolar.

5 TEORIA DA ATIVIDADE E MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O quinto capítulo desta tese é dedicado à análise da teoria da atividade humana, seus desdobramentos para a atividade de estudo e, conseqüentemente, o planejamento. À medida que a investigação for desenrolando-se, há a expectativa de que se compreenda como a categoria trabalho se relaciona aos aspectos psíquicos que envolvem a ação de planejar, às funções da educação e da escola, bem como às suas dimensões políticas, sociais e culturais, e suas implicações para a educação física. Ao longo de todo este percurso, foram estabelecidas as relações de cada um desses elementos com o planejamento do trabalho educativo. Esse movimento busca captar os traços essenciais que envolvem as múltiplas determinações da ação de planejar, a partir de uma concepção pedagógica vinculada à pedagogia histórica e à psicologia histórico-cultural em relação aos aspectos psíquicos da formação da consciência humana.

5.1 ATIVIDADE HUMANA E CONSCIÊNCIA: MOTIVOS E SENTIDOS DO TRABALHO E SUA RELAÇÃO COM O PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE EDUCATIVA

Dentro dos limites desta pesquisa e da compreensão do autor, em capítulos anteriores, sobretudo a partir do segundo, foi apresentado o trabalho como categoria fundante do ser social e sua implicação nas estruturas funcionais que permitiram o desenvolvimento do gênero humano a partir da relação dialética entre objetivação e apropriação. Certamente, a discussão sobre o tema não se esgota na referida abordagem. Todavia, há o entendimento de que, na organização didática deste texto, pode ser dado um passo em direção à captação dos traços essenciais da relação do trabalho com a formação da consciência, incluindo os motivos e os sentidos da atividade humana e como isso contribui para a compreensão do que é o planejamento educativo.

Parte-se do pressuposto de que o salto qualitativo que permite a passagem à consciência humana está na alteração das leis gerais que regem o processo do seu desenvolvimento, de ordem biológica e filogenética, para o desenvolvimento sócio-histórico, de teor ontogênico. Graças ao fato de o gênero humano, a partir do resultado

da relação dialética entre apropriação e objetivação, produtora na consciência e na atividade humana de novas necessidades, forças produtivas, faculdades e capacidades, só existir de modo externo ao ser humano, o indivíduo singular precisa apropriar-se das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas.

O trabalho educativo, entendido como atividade consciente e intencional direcionado à produção e reprodução, em cada indivíduo singular, do processo de humanização construído de modo histórico e coletivo pelos seres humanos, necessita de planejamento como condição para promover o máximo desenvolvimento do pensamento dos estudantes, rumo ao autodomínio da conduta. Sendo assim, há a consideração de que é fundamental analisar os aspectos do processo psíquico que envolvem a ação de planejar.

Na tentativa de compreender as características essenciais dessa dinâmica, a análise dedicada está alicerçada nas contribuições da psicologia histórico-cultural em suas articulações com a pedagogia histórico-crítica. A justificativa dessa escolha está associada ao fato de ambas, marcadas pelo materialismo histórico-dialético, demonstrarem comprometimento com o desenvolvimento da consciência necessária a uma concepção de mundo apta a orientar as ações dos indivíduos em direção à luta pela superação da sociedade capitalista rumo ao socialismo.

Tratar o planejamento do trabalho educativo como uma atividade consciente tem o sentido de assumir o primado da materialidade, no qual é formado no cérebro um reflexo da realidade objetiva que visa orientar a relação do sujeito com o mundo pela sua atividade, que é prática por natureza. Esse reflexo, isto é, essa captação da realidade pelo psiquismo, como algo ideal, é formado por sistemas sociais das atividades realizadas pelo indivíduo em sua prática social, na associação entre indivíduo/realidade, capaz de regular e mediar a formação da consciência.

Segundo Leontiev³⁰ (1978, p. 11), a consciência deve ser considerada como “um movimento interno particular engendrado pelo movimento da atividade humana”, ou seja, a formação está condicionada pelo trabalho. Com isso, os motivos e os meios de desenvolvimento do trabalho para a satisfação das necessidades humanas são determinantes para o desenvolvimento da consciência e da personalidade do indivíduo. Logo, na atividade está o elemento prevalente da relação, a explicação para

³⁰ O percurso teórico traçado nesse subitem tem como principais influências as análises realizadas pelo psicólogo soviético Alexis Leontiev e da psicóloga brasileira Lígia Márcia Martins.

os processos psíquicos, nos quais a consciência é determinada pela atividade, e o ser determina a consciência ao regular e orientar a atividade no seu interior.

Estabelecidas, em linhas gerais, as bases que sustentam a análise do processo psíquico da ação de planejar, será apresentada primeiramente a discussão a respeito da formação da consciência e o papel desempenhado pela linguagem nesse contexto, para, em seguida, tratar das necessidades e dos motivos da atividade. Novamente uma ressalva deve ser feita: a separação dessa dinâmica só pode ocorrer na tentativa de explicá-la, já que, na realidade concreta, manifestam-se como algo indissociável. Com esse esforço de captar os aspectos psíquicos do planejamento, encontra-se o objetivo de apresentar seu fluxo geral: análise da realidade objetiva; definição das ações voltadas para a consecução de fins conscientes; operações para satisfação de necessidades.

De acordo com Leontiev (1978), a causa imediata que origina a forma especificamente humana de reflexo da realidade, isto é, da consciência, está na atividade que é submetida às relações sociais desde o princípio. Assim, a consciência da significação de uma ação realiza-se na manifestação do reflexo do seu objeto enquanto fim consciente.

Doravante, está presente ao sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (o seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo). Ela surge-lhe na sua forma imediatamente sensível, sob a forma da atividade de trabalho na coletividade humana. Esta atividade reflete-se agora na cabeça do homem não já em fusão subjetiva com o objeto, mas como relação prático-objetiva do sujeito para o objeto. (LEONTIEV, 1978, p. 80).

A constituição da consciência, mesmo em suas formas originárias sensíveis, ocorre a partir da relação entre o sujeito e o objeto, atividade esta vinculada às condições objetivas de produção e reprodução da vida das pessoas. O psicólogo soviético afirma que o trabalho, além de alterar a estrutura geral da atividade humana, provoca uma transformação qualitativa no conteúdo da atividade, isto é, nas operações que resultam no aparecimento e no desenvolvimento dos instrumentos de trabalho (LEONTIEV, 1978, p. 81). A fabricação dos instrumentos, diz ele, só é possível no elo com a consciência da finalidade da ação de trabalho e que a utilização de um instrumento proporciona que se tenha consciência do objeto da ação nas suas

propriedades objetivas. Logo, se, pelos instrumentos, o objeto da ação é modificado pelo ser humano, pelo signo ele transforma a si mesmo, a sua personalidade.

A consciência é a expressão do ideal [ideal como relativo a ideias] do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central pela decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que se constrói (MARTINS, 2013, p. 28).

Martins (2013) expõe que, a respeito desse reflexo psíquico, em outras palavras, da imagem subjetiva do mundo objetivo, é preciso ter clareza que os fenômenos objetivos preexistem à consciência, cabendo a ela a captação e a sua reconstituição no plano subjetivo, tendo a linguagem fundamental influência pela produção dos signos na mediação da apropriação da realidade pelo pensamento. Leontiev (1984, p. 41) destaca que, ao falar do reflexo psíquico, há que se considerar seu sentido histórico, no qual se deve considerá-lo de duas formas: a primeira é que o seu conteúdo não é algo petrificado, porque essa imagem mental vai desenvolvendo-se e enriquecendo à medida que vai progredindo a ciência da natureza humana e da sociedade; a segunda diz respeito ao conceito de reflexo, que contém a ideia de desenvolvimento, existindo diferentes níveis e formas para que ele aconteça. Essa distinção, explica Leontiev, está ligada aos diversos níveis das modificações do indivíduo decorrentes das influências da sua experiência. Tais níveis são de mesma ordem, porém de formas qualitativamente diferentes que se manifestam tanto na natureza quanto no ser humano.

É na actividade que a transição ou <<translação>> do objecto reflectido na imagem subjectiva, no ideal, tem lugar; ao mesmo tempo é também na actividade que a transição do ideal para os resultados objetivos da actividade, para os seus produtos, para o material, é alcançada. Olhada deste ângulo a actividade é um processo de trânsito entre polos opostos, sujeito e objecto. A actividade é uma unidade não aditiva de vida material, corpórea, do sujeito material. No sentido estrito, isto é, no plano psicológico, é uma unidade de vida, mediatizada pela reflexão mental, por uma *imagem* cuja função real é reorientar o sujeito no mundo objetivo (LEONTIEV, 1980, p. 51, grifos originais)³¹.

³¹ Como a tradução do texto é portuguesa, foi mantida a grafia original do texto.

A partir do exposto, a atividade é a responsável por mover o objeto em sua manifestação material para o seu correlato reflexo psíquico em ideia. Dessa maneira, a atividade humana só existe pelo seu nexos com a sociedade, influenciada pelo lugar ocupado por esse indivíduo nas relações sociais estabelecidas e suas condições de vida. Na sociedade, o ser humano encontra não apenas os requisitos externos para a execução de sua atividade prática, mas também as mesmas condições sociais que comportam em si mesmas os motivos e os objetos da atividade, além dos modos e dos meios para o seu empreendimento (LEONTIEV, 1980, p. 52). Como resultado, a característica básica que constitui a atividade é o seu objeto que, de acordo com Leontiev, aparece na sua existência independente, a qual comanda a atividade do sujeito, e como a imagem mental do próprio objeto. Essa última é produto da captação pelo sujeito das propriedades desse objeto efetuada pela atividade desse mesmo indivíduo, não podendo ser exercida de outro modo. A atividade prática é, então, o aspecto fundamental e geneticamente inicial da atividade humana como explica o psicólogo soviético.

A natureza circular dos processos efectuando a interação do organismo com o meio tem sido em geral reconhecida. Mas o ponto principal não é a estrutura circular enquanto tal, mas o facto de a reflexão mental do mundo objectivo não ser directamente gerada pelas próprias influências externas, mas pelos processos através dos quais o sujeito chega ao contacto prático com o mundo objetivo e que portanto obedece necessariamente às suas propriedades, ligações e relações independentes. Isto significa que o agente aferente, que controla os processos de atividade, é *primariamente* o próprio objecto e só *secundariamente* a sua imagem como *produto subjectivo* da actividade, que regista, estabiliza e transporta em si mesma o conteúdo objectivo da actividade (LEONTIEV, 1980, p. 52-3, grifos originais).

Essa dinâmica, afirma Leontiev (1984, p. 70), produz dupla transição: a do objeto e do seu produto subjetivo mediados pela atividade, modificando tanto o objeto quanto o próprio sujeito. Esse argumento auxilia o entendimento de que a captação da realidade objetiva pelo pensamento só ocorre por intermédio do processo que, desde nascedouro, é uma atividade prática. Isso quer dizer, por exemplo, que a atividade de estudo ou de instrução não pode ser compreendida de outro modo senão pelo seu viés prático, rejeitando, assim, as críticas direcionadas à suposta passividade da concepção pedagógica da pedagogia histórico-crítica.

Compreendido isso, o planejamento do trabalho educativo só se sustenta no seu indissociável elo com a execução de uma ação que se traduz na prática. De igual modo, o planejamento não tem um fim em si mesmo, mas é direcionado à realização de uma atividade que é mais importante que o próprio planejar, que é, no caso aqui tratado, a atividade educativa.

Segundo Davidov (1988, p. 118), a ideia reflete a atividade objetiva na forma da atividade subjetiva do ser humano social, que se revela no processo que envolve a satisfação de uma finalidade. Como condição para o desenvolvimento ilimitado da atividade humana, o psiquismo sofreu transformações que permitiram aos seres humanos captarem, pelos órgãos dos sentidos, as propriedades dos objetos que são importantes para a consecução dos objetivos de suas ações. Assim, à medida que o ser humano aprende a transformar a natureza a seu favor e precisa transmitir tal possibilidade às gerações futuras, surge a linguagem e, conseqüentemente, o pensamento. Nessa afirmativa, também está contido o caráter educativo do trabalho humano, na medida em que ele se constitui a partir do desenvolvimento sócio-histórico como algo que precisa ser ensinado aos sujeitos.

Leontiev define o pensamento como

o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objectivas, incluindo mesmo os objectos inacessíveis à percepção sensível imediata. (...) Ele é possível por via 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 interacções que se estabelecem entre elas, julgamos a partir das modificações que aí percebemos, as propriedades que nos não são directamente acessíveis. Razão por que é condição necessária do aparecimento do pensamento a distinção e a tomada de consciência das interacções objetivas. Mas esta tomada de consciência é impossível nos limites da actividade instintiva dos animais. Uma vez ainda, ela só se realiza no processo de trabalho, da utilização dos instrumentos com os quais os homens agem sobre a natureza (LEONTIEV, 1978, p. 84).

Na caracterização do conceito de pensamento, Leontiev (1978, p. 84) esclarece outro ponto central para a discussão a respeito do planejamento, ao apontar que o pensamento humano surge na chamada “fase de preparação”. Essa etapa torna-se conteúdo das ações independentes orientadas para um fim, podendo converter-se em atividade autônoma, capaz de transformar-se numa atividade totalmente interna, mental. Na atividade de estudo, esses automatismos são buscados a todo o momento,

tanto em termos intelectuais, na forma de pensar, quanto na forma de agir, incluindo os aspectos motores.

Esse processo de tomada de consciência da relação entre os objetos, isto é, de interiorização da realidade, contém a capacidade intelectual de descoberta das relações internas entre o particular e o geral e vice-versa (MARTINS, 2018, p. 85). Por interiorização é entendido

Para a transição da qual se verifica que processos externos por sua forma, com objetos também externos, materiais, transformam-se em processos os quais acontecem no plano mental, bem como no plano da consciência; ao mesmo tempo, são submetidos a uma transformação específica, isto é, generalizam-se, verbalizam, reduzem e principalmente tornam-se capazes de continuar um desenvolvimento que transcenda as possibilidades da atividade exterior (LEONTIEV, 1984, p. 76, tradução nossa)³².

Esse processo de interiorização, de formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, não é algo que está dado ao ser humano apenas pela herança filogenética, mesmo levando-se em conta que esta tem um papel indiscutível de garantir a existência das estruturas neurais para que isso aconteça. Contrariamente, essa possibilidade é oferecida graças ao desenvolvimento das relações sociais mediadas pelo trabalho.

Assim, o desenvolvimento tanto da consciência quanto do pensamento ocorre sob o sentido ontogênico do ser humano, desempenhando a linguagem papel fundamental como instrumento mediador desse processo, caracterizado pela produção dos signos e das significações decorrentes.

De acordo com Leontiev (1984, p. 77-8), o instrumento mediatiza a atividade que liga o indivíduo humano ao mundo das coisas, simultaneamente também aos outros homens, sendo que essa atividade acumula a experiência da humanidade. Ele segue apontando que a consequência disso é que as funções psíquicas superiores adquirem inevitáveis relações entre os meios e os procedimentos formados no plano histórico-social, que precisam ser transmitidos colaborativamente para outros homens, sendo preciso, para tal, comunicar-se.

³² A la transición de la que resulta que procesos externos por su forma, con objetos también externos, materiales, se transforman en procesos que transcurren en el plano mental, en el plano de la conciencia; a la vez, son sometidos a una transformación específica, es decir, se generalizan, verbalizan, reducen y lo principal es que se tornan capaces de continuar un desarrollo que trasciende las posibilidades de la actividad exterior (LEONTIEV, 1984, p. 76).

À tese da qual as atividades psíquicas internas derivaram da atividade prática, historicamente estabelecida como resultado da formação do homem, que se baseia no trabalho da sociedade, e de que nos indivíduos de cada nova geração tais atividades vão tomando forma no curso do desenvolvimento ontogenético, agregou-se outra tese muito importante, que simultaneamente modifica a forma do reflexo psíquica da realidade: surge a consciência, ou seja, a reflexão da realidade, de sua atividade e de si mesmo pelo sujeito. Porém, o que é a consciência? Ela é *con-ciência*, mas apenas no sentido de consciência social e da linguagem, cujo substrato é real. No processo da produção material os homens produzem também a linguagem que serve como meio de comunicação e é portadora dos significados socialmente elaborados, fixados nele (LEONTIEV, 1984, p. 78, tradução nossa)³³.

O advento da linguagem demonstra que, apesar de a imagem subjetiva da realidade objetiva ter uma base sensível, ou seja, que pode ser captada e percebida pelo indivíduo, a consciência dessa realidade não se limita a esse sentimento sensível. Tendo seu nascedouro simultaneamente ao trabalho como satisfação de uma necessidade, a linguagem, que é social por natureza (LEONTIEV, 1978; 1984), ao permitir a reprodução da realidade pelo pensamento para além da sua forma sensível, assume função qualitativamente diferente. Isso significa que a linguagem não se reduz a um modo de comunicação, sendo também um meio da manifestação da consciência e do pensamento que oferece o suporte para a generalização consciente da realidade.

Leontiev sublinha que o reflexo psíquico do objeto depende da relação do sujeito com o referido objeto, do sentido que este tem para o indivíduo, sendo que

a significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. (...) A significação é aquilo que num objecto ou fenómeno se descobre objectivamente num sistema de ligações, de interacções e de relações objectivas. A significação é reflectida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações linguísticas, constitui o

³³ A la tesis de que las actividades psíquicas internas derivan de la actividad práctica, históricamente establecida como resultado de la formación del hombre, que se basa em el trabajo de la sociedad, y que em los individuos de cada nueva generación esas actividades van tomando forma em el curso del desarrollo ontogenético, se agregó otra tesis muy importante, la de que simultáneamente cambia la forma del reflejo psíquico de la realidad: surge la *consciencia*, o sea, la reflexión de la realidad, de su actividad y de sí mismo por el sujeto. ¿Pero qué es la conciencia? La conciencia es *con-ciencia*, pero sólo em el sentido de que la conciencia social y del lenguaje, que es su sustrato real. En el proceso de la producción material los hombres producen también el lenguaje que sirve como medio de comunicación y es portador de los significados socialmente elaborados, fijados en él (LEONTIEV, 1984, p. 78).

conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim a <<consciência real>> dos indivíduos, objectivando em si o sentido subjectivo que o reflectido tem para eles. Assim, o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjectivo e significação (LEONTIEV, 1978, p. 93-4).

Pelo trecho supracitado, fica caracterizado que o processo psíquico da significação mediado pela linguagem busca compreender a estrutura de um objeto ou de um fenômeno, o que designa apreender a dimensão material e imaterial da natureza humana desenvolvida historicamente pela sociedade. Quando a imagem subjetiva da realidade objetiva, de sentido pessoal, sob a forma de produto desse processo de significação é refletida no cérebro, ela sofre influências das experiências acumuladas pelo sujeito e de suas condições de produção e reprodução da vida.

Essa relação entre o sentido subjetivo e a significação permite entender que esta carrega consigo, além do pensamento e da linguagem, razão e afeto, conforme revela Martins (2013). A psicóloga brasileira afirma que não existe ideia sem a relação da pessoa com a realidade e o seu oposto, independentemente do modo como a realidade afeta a pessoa. Como efeito, todas as ideias contêm atividade afetiva do indivíduo face à realidade que representa. Anteriormente, já foi abordada a questão da não existência de neutralidade na ação pedagógica, e essa afirmação trazida por Martins reforça esse argumento, já que os movimentos dos sujeitos representam, de alguma, forma o seu afeto, aquilo que o toca.

Ao longo da trajetória da história humana, os indivíduos foram assimilando a experiência das gerações anteriores por intermédio das significações, que mediatizam o reflexo da realidade pelo ser humano à medida que tem consciência disso (LEONTIEV, 1978, p. 95).

Assim, psicologicamente, a significação é, entrada na minha consciência (mais ou menos plenamente e sob todos os seus aspectos), o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer (<<modo de acção>> generalizado, norma de comportamento, etc.). A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O facto propriamente psicológico, o facto da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjectivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978, p. 95-6).

O trecho supracitado exige que se façam algumas observações. A primeira é a respeito da utilização do termo “significação” por Leontiev, porque há momentos em que ele designa a significação de uma palavra (significação verbal) e em outros de conhecimentos, isto é, o conteúdo da consciência social assimilado pelo indivíduo. Ele destaca essa diferença ao caracterizar como o ser humano, pelo processo de significação, é capaz de controlar algo que está além das significações linguísticas, que é a apropriação da realidade, dos sistemas de ideias e das opiniões que elas exprimem, ou seja, do conteúdo ideológico (LEONTIEV, 1978, p. 130). Essas características impõem compreender também o papel dos signos e como eles atuam como mediadores para captar a imagem subjetiva da realidade objetiva ao internalizar o universo da cultura.

Conforme Martins (2013, p. 35), o produto do reflexo psíquico “é a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza”. Dessa forma, o pensamento comporta, ao mesmo tempo, a dimensão subjetiva, ao pertencer a um dado indivíduo que cria a imagem do objeto por meio de uma atividade intelectual e objetiva pelo seu conteúdo, que é sustentado pela prática social do ser humano e pela atividade material cerebral (MARTINS, 2013, p. 35). Essas dimensões, explica Lígia Martins, são responsáveis pela formação de um tipo de função psíquica chamada de superior em relação àquelas características herdadas biologicamente, transformando suas expressões espontâneas em expressões volitivas.

Amparada nas análises realizadas das formulações de Vigotiski, Martins (2013, p. 45) afirma que os signos cumprem funções semelhantes às ferramentas e aos instrumentos de trabalho, evidenciando o papel instrumental assumido pelos signos para a conduta humana, o que exige adaptação do comportamento a eles, resultando na transformação psíquica estrutural promovida por essa ação. Conseqüentemente, os signos, como atividade mediadora, permitem que as propriedades essenciais do objeto sejam reveladas e que o seu percurso possa ser sintetizado a partir de três dimensões (MARTINS, 2013, p. 45).

A primeira está relacionada às propriedades de um objeto que agem sobre as propriedades de um outro objeto (segunda dimensão) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira dimensão). Martins (2013, p. 46) segue dizendo que, na interiorização dos signos, está contida a defesa da tese de Vigotiski sobre a natureza social do psiquismo humano, por condensar as três dimensões anteriormente citadas que

potencializam o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico: “a) a sociedade que comporta os signos; b) o ser social que os porta por interiorização; e c) a decorrente transformação que ela (interiorização) provoca nos processos psíquicos existentes até então”.

A utilização dos signos permitiu ao ser humano ter capacidade de dominar a si mesmo em direção às formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, baseadas tanto na utilização dos signos externos a transmutarem-se como signos internos, quanto na relação com o desenvolvimento dos comportamentos complexos que darão o sentido eletivo das suas respostas (MARTINS, 2013, p. 49). Logo, aquilo que é refletido só o é a partir da sua conversão em ideia, em conceito. O emprego ou a ausência do signo é um diferencial decisivo na qualidade do desenvolvimento ao instrumentalizar o modo de operar, ampliando o domínio sobre as condições objetivas e subjetivas que orientam as ações concretas do indivíduo (MARTINS, 2013, p. 100).

Em relação aos seres humanos, a unidade entre *imagem psíquica e palavra*, isto é, entre *imagem* e *signo*, é que abre as reais possibilidades para uma forma especial de representação do real consubstanciada na forma de conceitos. A representação conceitual não reproduz o objeto em si mesmo, no limite de sua singularidade, mas apreende dele as propriedades essenciais, gerais, universais, fixando traços e funções comuns a uma série de objetos pertencentes a uma mesma classe (MARTINS, 2013, p. 72, grifos originais).

A formação de conceitos mediada pelos signos como instrumentos psicológicos possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico, que tem em seu conteúdo a reprodução das características universais do objeto e o sistema de suas relações (DAVIDOV, 1988, p. 125). Logo, o conceito atua tanto como forma do reflexo psíquico do objeto material, quanto como meio de sua representação mental e de sua estrutura, bem como de seu conteúdo, relevando a essência do objeto. Com o pensamento teórico, diferenciando-se do pensamento empírico, é possível expressar na forma de conceitos, isto é, entender as conexões internas de um determinado sistema de objetos, captando a relação entre o singular e o universal e descobrindo-se as particularidades e interrelações desse processo.

Nesse ponto, está um dos grandes pilares que sustentam a pedagogia histórico-crítica quanto ao papel da escola como transmissão do saber sistematizado, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas. Esse entendimento está associado à ideia de como o pensamento teórico, por conceitos, contribui para a reprodução, pelo pensamento, da realidade de modo mais

fidedigna possível, tendo em vista o autocontrole da conduta pelo sujeito e do exercício da liberdade para si³⁴. Como o processo de significação não ocorre sem a linguagem, os signos intervêm permitindo à consciência conhecer as características dos objetos e dos fenômenos, tornando possível a generalização e a formação de conceitos.

A segunda observação da afirmação de Leontiev é sobre a dinâmica do processo de apropriação dos instrumentos psíquicos e das significações. Conforme apresentado, o ser humano, em sua necessidade de produzir-se e reproduzir-se enquanto pertencente ao gênero humano, carece de apropriar-se dos produtos da cultura resultantes do processo sócio-histórico da existência humana. De acordo com Leontiev (1978, p. 154), o caráter mediatizado das funções psíquicas superiores nas quais o reflexo psíquico provém de uma atividade exterior, forma-se a partir da comunicação entre os indivíduos, nascendo, inclusive, a ação voluntária, ou seja, o ato de vontade.

Dito por outras palavras, a estrutura mediatizada dos processos psicológicos aparece sempre a partir da apropriação por um indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas e comportamentos imediatamente social. Ao fazê-lo, o indivíduo assimila o nó (<<estímulo-médio>>) que mediatiza o processo considerado; este pode ser um meio material (um instrumento), conceitos verbais socialmente elaborados ou qualquer outro sinal. Assim se introduz em psicologia uma nova ideia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de actividade, historicamente constituídas. Uma vez que a actividade só pode efectuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, intelectuais (LEONTIEV, 1978, p. 154-5).

Dessa forma, o desenvolvimento psíquico do indivíduo sofre transformações resultantes do processo de apropriação da realidade humana, algo que não é dado pela herança biológica, mas que precisa ser desenvolvido, tendo como resultado a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas (LEONTIEV, 1978, p. 169). Segundo o psicólogo soviético, para o entendimento adequado do processo no qual o ser humano se apropria das objetivações de modo a humanizar-se, é necessário levar em consideração três aspectos: o primeiro é que essa dinâmica é composta por um movimento, ou seja, é um processo ativo, do ponto de vista do indivíduo; o segundo é reconhecer que a relação entre o ser humano e o mundo material é mediatizado pelas

³⁴ Para melhor compreender o termo “liberdade para si”, ver a obra homônima Newton Duarte escrita em 2013.

relações sociais estabelecidas e que isso gera a criação de novas aptidões, novas funções psíquicas e, conseqüentemente, novas necessidades; o terceiro é que a condição específica para a apropriação pelos indivíduos é o desenvolvimento da linguagem no seu papel de apropriação dos conhecimentos produzidos que, em última análise, constitui-se como um processo de educação. Sem a linguagem, o processo de significação não se consolida, impedindo a formação do reflexo consciente.

Levando a dinâmica da apropriação do gênero humano em consideração, é preciso, neste momento, abordar a relação entre as necessidades e os motivos da atividade humana. Conforme Marx (2011) evidenciou, o trabalho de transformação da natureza para o atendimento de uma necessidade humana promove o aparecimento de uma nova necessidade, em um processo infinito. Disso resulta que toda a atividade está diretamente ligada à satisfação de uma determinada necessidade a ser suprida.

Leontiev (2017) delimita os traços essenciais da necessidade: o primeiro e principal é que ela tem um objetivo; o segundo consiste no fato de que toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz; o terceiro é que uma mesma necessidade pode repetir-se; e o quarto está ligado às necessidades que se desenvolvem à medida que se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las.

À proporção que a lógica dialética fornece condições para analisar as manifestações superiores, incluindo as demais expressões de um dado objeto, ao caracterizar o traço principal das necessidades, estará presente também a análise de suas demais características. Desse modo, toda necessidade tem um objetivo, uma carência de algo, ou de determinado objeto material ou de um resultado de uma atividade; isso evidencia o conteúdo, o objetivo dessa necessidade, diferenciando-se entre elas naquilo de que o organismo precisa para satisfazê-las (LEONTIEV, 2017, p. 40). Para o entendimento do processo psíquico que envolve a ação de planejar, é fundamental levar em consideração que os objetivos educacionais estão direcionados à satisfação das necessidades dos alunos concretos. Essas necessidades, são determinadas pelo seu caráter social, marcadas pelas condições nas quais a vida em sociedade é produzida e reproduzida.

Assim, afirma Leontiev (2017, p. 43), entre as necessidades superiores encontram-se as necessidades materiais (objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço do homem, como objetos caseiros e os instrumentos de trabalho, por exemplo). Em seguida, as necessidades funcionais, de realizar

determinada atividade (como o esporte, por exemplo). Por fim, as necessidades pelos objetos ideais (tais como a arte e os conhecimentos), sendo que estas são necessidades espirituais, sem materialidade tangível. Entretanto, as ordens das necessidades são integradas porque a obtenção de objetos ideativos pressupõe determinados objetos materiais e realiza-se mediante o engajamento do sujeito em uma determinada atividade.

A carência precisa encontrar, mediada pela atividade, o objeto que está apto a satisfazê-la, além dos motivos (ou o porquê) e da finalidade específica (o para quê) das ações. De acordo com Leontiev (2017, p. 43), ao elaborar e produzir objetos que satisfaçam as necessidades, o trabalho humano permite que o conteúdo objetivo e o modo de atender àquilo que falta vão se modificando, mudando também suas necessidades. Esse movimento produz, então, novas necessidades que podem repetir-se. Em outras palavras, a necessidade, uma vez saciada, não desaparece, dependendo da ordem dessa carência. Assim, a repetição de uma determinada necessidade é condição para que haja seu desenvolvimento. Para que uma necessidade se complexifique, ela precisa repetir-se, ampliando o círculo dos objetos e dos meios de satisfazê-las, do seu enriquecimento em função do desenvolvimento da necessidade correspondente.

Traçando um paralelo com a prática educativa, deriva dessa compreensão um princípio pedagógico orientador decisivo: cabe à educação escolar ampliar o círculo de objetos que podem satisfazer as necessidades do estudante, provocando a o desenvolvimento dessas necessidades. A regularidade das atividades pedagógicas também precisa ser garantida como condição para tal movimento, para que o estudante tenha repetidas experiências com os objetos da sua necessidade. A repetição e o contato com esse círculo ampliado de objetos do trabalho humano, os conhecimentos sistematizados possibilitam a apropriação das características desses objetos e o correspondente desenvolvimento das necessidades. No planejamento do trabalho, cabe ao professor a seleção desses objetos, que serão regularmente oportunizados para que os estudantes se apropriem.

Logo, o principal elemento que difere uma atividade de outra é o seu objeto, sendo isso o que confere sua orientação. Segundo Leontiev (2017, p. 45), as necessidades humanas manifestam-se subjetivamente como desejos e tendências, como reguladores da atividade, motivando o aparecimento, o crescimento ou o

desaparecimento dessa necessidade. Todavia, o surgimento de um desejo ou tendência não é suficiente para que uma atividade seja realizada, sendo, para isso, indispensável um objetivo. Este, respondendo à necessidade, é o estímulo para atuar, oferecendo à ação a direção concreta, ou seja, a finalidade.

Já que a falta de algo por si só não é suficiente para impulsionar o organismo a uma atividade, Leontiev (2017, p. 45) define o motivo da atividade como “aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada”. Em decorrência disso, é formado o reflexo consciente, que traduz a relação do motivo ao fim e no qual o motivo não representa o sentimento de uma necessidade, mas os objetos nos quais a necessidade se concretiza objetivamente nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula, conforme exemplifica Leontiev:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objectivo preciso, O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a acção que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a actividade realizada na acção de leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente (LEONTIEV, 1978, p. 97).

O sentido pessoal, portanto, não é coincidente com a significação. Por mais que apresentem semelhanças e estejam intrinsecamente ligados na consciência, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido (LEONTIEV, 1978, p. 98). Isso quer dizer que ter plena consciência de algo, conforme o exemplo dado pelo psicólogo soviético de um acontecimento histórico, e compreender a significação de uma data, pode ter diferentes sentidos para o indivíduo na escola e para a mesma pessoa no campo de batalha para defender a pátria. Essa distinção entre sentido pessoal e significação permite entender para que está orientada a atividade do sujeito, na qual o sentido pessoal traduz a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

Leontiev (1980, p. 73) sublinha que, na realidade, os significados, na sua existência objetiva como fenômeno social, refletem objetos para os indivíduos, independentemente das relações com sua vida, com suas necessidades e seus

motivos. Entretanto, o sentido pessoal dá à consciência humana a sua parcialidade, incluindo a experiência singular do indivíduo no mundo e o significado que a realidade tem para o sujeito. Consequentemente, as condições de vida humana, dependentes do lugar ocupado nas relações sociais, proporcionam diferentes necessidades e sentidos à atividade.

Quando se aborda o planejamento como ação pedagógica voltada para o cumprimento de determinadas finalidades de modo consciente, tem-se em mente o seu aspecto teleológico sobre a direção das ações humanas atendendo às suas aspirações e aos fins a serem alcançados (COLETIVO DE AUTORES, 2009; LUKÁCS, 2013; GAMA, 2015). Logo, é possível afirmar que a atividade humana é polimotivada: mesmo quando a pessoa não tem consciência do motivo orientador dessa atividade, ela apresenta um motivo (que podem ser vários).

Os motivos da atividade humana caracterizam-se por sua variedade. Diferenciam-se uns dos outros, em primeiro lugar, pelo tipo de necessidade a que correspondem. Assim como as necessidades, os motivos dividem-se em *naturais e superiores e, entre estes, existem os materiais e os espirituais*. Também se podem diferenciar pela forma com que se manifesta seu conteúdo: podem ter a forma de imagem, de conceito, de pensamento, de ideal etc. Os motivos podem ter distinta relação com a possibilidade de realizar a atividade que os origina. Para que um motivo cause realmente uma atividade, deve haver condições que permitam ao sujeito planejar o fim correspondente e atuar para alcançá-lo. Somente nesse caso o motivo tem resultado efetivo. Quando não se dão essas condições e não se planeja o fim correspondente ao motivo, ainda que seja próximo, tal motivo não é efetivo e não desenvolve a atividade que conduz à satisfação da necessidade. Sua ação manifesta-se unicamente numa reação de orientação no meio ambiente e, algumas vezes, origina uma atividade imaginativa em forma de ilusão (LEONTIEV, 2017, p. 48, grifos originais).

É de fundamental importância que o indivíduo tenha consciência dos motivos que o direcionam ao alcance de uma determinada finalidade, sobretudo, quando está em jogo a atividade educativa vinculada à transformação da prática. Lukács (2013, p. 95) afirma que o domínio consciente de si, das suas ações, oferece ao indivíduo o planejamento antecipado de cada um dos seus movimentos e a verificação contínua, consciente para a realização do seu plano, em função da obtenção do melhor resultado concreto possível. Na luta de classes, essa orientação é dada a partir do ponto de vista do sujeito em relação ao seu lugar nas condições de vida. Dessa forma, o sentido dado ao motivo da ação é socialmente construído pelo sujeito.

Segundo Leontiev (1980, p. 55), o conceito de atividade está absolutamente ligado ao conceito de motivo, assim como o conceito de fim é correlativo ao de ação. Os componentes básicos das atividades humanas separadas, diz ele, são as ações que os realizam, considerando que a ação é o processo que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, o processo que obedece a um fim consciente. Isso significa que a satisfação de um determinado motivo exige ações encadeadas que vão realizando resultados parciais, que podem esconder o verdadeiro motivo. Para se captar a essência da atividade, deve-se considerar o conjunto de ações com o seu respectivo motivo.

A atividade e a ação são, ao mesmo tempo, ambas genuínas e, mais, realidades não coincidentes, porque uma mesma ação pode realizar várias actividades, pode passar de uma actividade a outra, revelando assim a sua interdependência relativa. Isto é devido ao facto de que uma dada ação pode ter motivos absolutamente diferentes, isto é, pode realizar actividades completamente diferentes. E um mesmo motivo pode dar lugar a vários fins e daí a várias acções (LEONTIEV, 1980, p. 56).

Lukács (2013, p. 73) explica que as novas necessidades oriundas da atividade humana precisam ser entendidas diante do elo ontológico entre teleologia e causalidade, uma vez que esse novo que surge no sujeito é resultante do que se espera da ação e a forma de sua realização, evidenciando a *práxis* caracterizada pelo dever-ser. Por conta disso, a ação intencionada deve, a todo o momento, levar em consideração esse dever-ser, no qual se verifica como ela favorece a obtenção do fim.

Dessa forma, chega-se ao fluxo geral da atividade (e do planejamento), demonstrado por Leontiev (1980) no qual a análise identifica, em primeiro lugar, as atividades separadas de acordo com o critério das diferenças entre os motivos. A seguir, são identificados os processos de ação que obedecem a fins conscientes que representem o reflexo da realidade que está diante do indivíduo, e este contém as suas ações e os seus estados. Por último, as operações que dependem das condições para o alcance de um fim específico: as operações envolvem a forma para a realização da ação que a suscita, o seu conteúdo operacional, no qual novas operações precisam ser realizadas de modo a se construírem automatismos, numa sequência de proposições que permitam a “liberação” da consciência para o estabelecimento de finalidades.

Reconhecida a estrutura comum da atividade prática, externa, e da atividade mental, interna, é possível apreender, a partir da contribuição de Leontiev (1980), como se manifesta a troca entre os elementos da atividade prática e mental também

no planejamento. Destarte, do mesmo modo que as ações psíquicas são capazes de se tornarem integrantes da estrutura da atividade material, as operações externas podem servir à ação mental na estrutura da atividade puramente cognitiva. Isso quer dizer que a ação de planejamento influencia e é influenciada pela realidade objetiva.

Por fim, da análise do processo psíquico que envolve a ação de planejar, é possível, momentaneamente, sintetizar o planejamento do trabalho educativo como o processo de significações captadas pelo indivíduo a partir da reprodução, na consciência, da imagem subjetiva da realidade objetiva (avaliação), no qual se estabelecem ações volitivas polimotivadas (elaboração) para a consecução de determinados objetivos educacionais (execução).

5.2 RELAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO E DIMENSÕES POLÍTICA, SOCIAL E CULTURAL DA ESCOLA

Feitas as considerações acerca da atividade humana e da consciência, as quais buscavam analisar como os motivos e os sentidos do trabalho estão relacionados com o planejamento do trabalho educativo, esta seção trata mais detidamente das dimensões política, social e cultural da escola. Para isso, é preciso deixar claro que o enfoque aqui abordado não é neutro, mas ideologicamente comprometido com uma concepção de mundo, de homem, de sociedade e, por conseguinte, de educação. Assim, a presente investigação está amparada nos seguintes eixos: materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade concreta; pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica; psicologia histórico-cultural como concepção psicológica que dá apoio à teoria pedagógica.

Conforme abordado anteriormente, os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação dão ao ser humano características distintas dos demais animais, a partir da atividade de transformação da natureza em favor de necessidades exclusivamente humanas. Isso porque os traços essenciais do gênero humano não são herdados filogeneticamente, mas produzidos e reproduzidos pelos próprios seres humanos nas suas relações sociais e nos objetos de suas produções, aprofundando-se e complexificando-se historicamente, razão pela qual precisam ser aprendidos. Sendo assim, pode-se afirmar que a dinâmica de desenvolvimento do gênero humano é um trabalho educativo, no qual os fundamentos históricos referem-se a um processo produzido

e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, sendo os ontológicos decorrentes do produto dessa ação o próprio ser humano (SAVIANI, 2007, p. 154).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse sentido, Saviani (2019, p. 36) explica que a produção da existência humana é marcada pelo desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é atestada pela experiência, num processo de aprendizagem. Essa legitimação determina o que será descartado e o que será preservado e transmitido às novas gerações, tendo em vista a constituição das particularidades humanas e dos comportamentos complexos culturalmente formados (MARTINS, 2013). Ademais, no ato educativo condicionado pelo trabalho social, de transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos, a qualidade das apropriações que o ser realiza determina o seu desenvolvimento.

Para Leontiev (1978, p. 270), a principal característica desse processo de apropriação é a criação no ser humano de novas aptidões, de funções psíquicas novas, ou seja, de reprodução, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas pelo gênero humano.

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...] Esta relação entre o progresso histórico e progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Isso evidencia que o processo educativo tem características que podem ser qualitativamente distintas de acordo com seu conteúdo e sua forma. Assim, durante o processo de desenvolvimento histórico, a relação trabalho e educação vai ganhando contornos diferentes, em conformidade com o contexto societário vigente. A título de exemplo, nas comunidades primitivas, prevalecia o modo de produção comunal, ou

comunismo primitivo: educação e trabalho eram coincidentes, com processo de apropriação dos meios de produção coletivo, e a educação identificava-se com a vida (SAVIANI 2007; 2019). Por outro lado, como dito em outros pontos desta tese, o desenvolvimento do modo de produção capitalista provocou divisão do trabalho e consequente fragmentação da sociedade em classes de proprietários e não proprietários.

Com essa separação, a educação também é partida, promovendo o dualismo analisado, sobretudo, ao longo do capítulo 3: privilegia-se a educação voltada ao trabalho intelectual para os dirigentes e a educação para o trabalho manual (destinada ao atendimento das necessidades de mão-de-obra) para os dirigidos, separando instrução e trabalho produtivo. Entretanto, ao analisar dialeticamente esse cenário, são encontradas formas para que a própria escola no interior da sociedade capitalista contribua para a formação dos sujeitos, possibilitando a luta pela emancipação humana e pela liberdade. Segundo Leontiev (1978, p. 283), como, para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação das produções humanas é possível apenas dentro dos limites miseráveis, graças ao processo de alienação do trabalho, há que se enfrentar o problema para que cada ser humano reúna as condições para atingir o desenvolvimento sem qualquer barreira.

Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações da vida humana (LEONTIEV 1978, p. 284).

Nesse sentido, para a pedagogia histórico-crítica, os diferentes tipos de conhecimentos (sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, racional, artístico, estético, axiológico, religioso, prático, teórico, entre outros) não são interessantes em si mesmos, mas como elementos que os indivíduos do gênero humano necessitam assimilar para que se tornem humanos (SAVIANI, 2013a, p. 7). Para Martins (2013, p. 271), a dinâmica da internalização das particularidades humanas é interposta entre os planos nas relações interpessoais (interpsíquicas) e intrapessoais (intrapíquicas), as quais, por sua vez, são instituídas como fruto do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, isto é, por intermédio da educação.

A produção da existência humana obriga, então, em um primeiro momento, a garantia das condições objetivas e materiais. Nessa garantia, o sujeito irá transformar a natureza para a satisfação de sua necessidade em um trabalho material. Entretanto, como condição para essa produção material, o ser humano antecipa em ideias os objetivos da ação: ele representa mentalmente os objetivos reais, conforme evidencia Saviani (2019, p. 40). Martins (2013, p. 227) elucida que todos os processos funcionais são, de alguma forma, imaginativos e referem-se a uma atividade mental que altera as conexões estabelecidas entre imagem e objeto, gerando uma imagem figurativa. Esta, opera como um modelo a ser conquistado como produto da atividade orientada, de forma que seja construída uma imagem antecipada do produto da própria atividade.

Verifica-se, então, que a imaginação é um traço imanente do trabalho, desenvolvido, do ponto de vista histórico, nas atividades que problematizam a relação do homem com a natureza na luta pelo atendimento de suas necessidades. O trabalho – como atividade que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final, cujo produto existe primeiro ‘na cabeça do homem’ – exigiu do psiquismo a especialização da função imaginativa. A atividade vital humana, deixando de ser casual, passa a orientar-se por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência concreta imediata, determina e regula seus diferentes atos. Na dimensão teleológica, pela qual a atividade humana se diferencia de todas as demais formas vivas de atividade, radica a gênese da imaginação e, com a participação dela, edifica-se a atividade especificamente humana, operante tanto na transformação da natureza quanto na própria construção da subjetividade do indivíduo. Desse modo, a situação real que lança as possibilidades e os limites da atividade do homem engendra a formação de seu reflexo psíquico, mas também a possibilidade de transformá-lo (MARTINS, 2013, p. 227).

Ora, esse traço essencialmente humano representa, então, o planejamento da atividade, na qual primeiro avalia a realidade objetiva para a satisfação de determinado motivo-estímulo, sendo, em seguida, estabelecidas as ações capazes de satisfazer as necessidades, para que, enfim, sejam executadas as operações para o alcance do que se espera.

Segundo Saviani (2019, p. 40), essa representação mental inclui o “conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”. Dessa forma, a educação é entendida como trabalho não-material de produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, isto é, de saber sobre a natureza e dos elementos da cultura como produções humanas

históricas. A educação como trabalho não-material³⁵ quer dizer ainda que não é possível separar o ato da produção e o ato do seu consumo, como na aula, por exemplo.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013a, p. 13).

Considerando-se o apontado por Saviani (2013a), em todos os sentidos supracitados a atividade de planejamento é essencial. Para que o gênero humano seja produzido, direta e intencionalmente, é preciso planejar. Na identificação dos elementos culturais que serão assimilados pelos indivíduos, ou seja, na distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, é preciso planejar. Para a descoberta das formas mais eficientes e eficazes a fim de se atingirem os objetivos, quer dizer, na organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) para que cada indivíduo singular se aproprie da humanidade produzida historicamente, na forma de uma segunda natureza, é preciso planejar.

Na luta contra as desigualdades provocadas pelo modo de produção capitalista, segundo Martins (2013, p. 272), a educação escolar ocupa posição privilegiada na tarefa do desenvolvimento equânime dos indivíduos, no enriquecimento do universo de significações. Para que isso, de fato, ocorra, a transmissão do conhecimento precisa levar em consideração a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelo conhecimento empírico (MARTINS, 2013, p. 272). É também nesse sentido que Saviani (2019, p. 42) diz que o papel da escola, que na sociedade atual se constituiu como a forma principal e dominante de educação, é a socialização do saber sistematizado.

Assim, é fundamental que a natureza dos conhecimentos vinculados na escola seja analisada para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Martins (2013, p. 273) explica que, para a inteligibilidade da realidade na relação ativa entre sujeito e objeto, isto é, para a captação pela consciência daquilo que existe fora e,

³⁵ Existe outra modalidade de produção não material, que está relacionada àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos, por exemplo (SAVIANI, 2013a, p. 12).

independentemente dela, de forma mais fidedigna possível, não é suficiente o contato sensorial direto do sujeito em face do objeto. Por conseguinte, para a reprodução pelo pensamento da realidade, o conhecimento científico é algo indispensável para a análise da realidade natural ou social, não bastando o saber aparente, mas o saber objetivo, sistematizado. Outro ponto importante é que a realidade, e tudo aquilo que a constitui, possui existência objetiva, isto é, as sensações, as ideias, os conceitos, entre outros, não são frutos da consciência humana, mas originam-se da materialidade do real (MARTINS, 2013, p. 273).

Portanto, levando-se em conta os pressupostos que amparam a pedagogia histórico-crítica, ela busca em termos escolares a

- 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) Provisão 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 (SAVIANI, 2013a, p. 9).

Tais exigências levam a discussão para os critérios de seleção dos conteúdos. Antes, porém, é importante que se tenha em mente a noção de currículo. Saviani (2013a, p. 17) afirma que o conceito abrangente de currículo diz respeito à “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. Logo, como pode ser visto, a concepção apresentada leva em conta aquilo que é específico da escola, o que apenas ela pode oferecer de essencial para os indivíduos.

[...] o saber escolar, ou seja, o currículo, é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, há a necessidade de os conhecimentos serem organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistemática. A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre objetividade e a subjetividade, levando em conta que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade, e, em contrapartida, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa (MALANCHEN, 2016, p. 166).

Analisando-se esse enxerto, fica evidente que não basta a existência do saber sistematizado. Conforme Saviani (2019, p. 43), há a necessidade de viabilizar as condições para a transmissão e assimilação do saber escolar, de modo que o aluno passe do seu não domínio ao domínio. Nessa mesma perspectiva, o Coletivo de Autores (1992, p. 32) denomina esse processo como o trato com o conhecimento, ou seja, “de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica”. Em virtude dessa característica, o trato do conhecimento reúne na sua dinâmica a tríade conteúdo-forma-destinatário, levando em consideração a totalidade da atividade pedagógica.

Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente (SAVIANI, 2013a, p. 50).

Entender o caráter universal do conhecimento é importante, porque, para a elaboração do planejamento, o professor precisa compreender como os aspectos gerais do saber se manifestam em termos subjetivos e particulares. Malanchen (2016) alerta que a defesa pela objetividade dos conteúdos escolares não significa desconsiderar os aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. Pelo contrário, de acordo com a autora, “o valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados” (MALANCHEN, 2016, p. 166). Com isso, a seleção e a organização dos conhecimentos transmitidos demandam considerar os aspectos relacionados ao aluno concreto, que é também síntese de múltiplas determinações.

A referida seleção do conjunto de conhecimentos disponibilizados aos alunos, que perpassa o planejamento como um todo, precisa ser feita a partir de determinados critérios pautados nas máximas possibilidades objetivadas pelo gênero humano. Para a pedagogia histórico-crítica, o conhecimento capaz de realizar essa tarefa é o clássico, uma vez que ele é capaz de fornecer os elementos que possibilitam a captação da

realidade de modo essencial, ao passo que o conhecimento do senso comum não tem esse alcance, limitando-se à aparência e à visão fenomênica dos dados da realidade.

Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar os alunos às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 213).

Vale reforçar que a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições de sua realização são fundamentais nesse processo. A escolha dos conhecimentos historicamente sistematizados justifica-se diante dos requisitos para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos, das capacidades humanas complexas de análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações que compõem a base das operações lógicas do raciocínio, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores que sustentam a atividade própria do ser humano (MARTINS, 2013; 2016). Não se pode relegar a complexidade exigida pela omnilateralidade, definida a partir dos estudos das obras de Marx por Manacorda (2007, p. 87), como o

desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (...) A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, ps. 87-90).

Com base em Vigotski, Martins (2016, p. 23) aponta que a condição do processo de desenvolvimento de conceitos é a articulação no psiquismo de diversas funções, como percepção acurada, atenção voluntária, memória lógica, comparação, generalização, abstração, entre outras, de forma que a tarefa da escola não é simples. Segundo a psicóloga, os conceitos científicos responsáveis pelo desenvolvimento qualitativo das referidas funções não se desenvolvem como os conceitos cotidianos,

formando-se na tensão problematizadora de um conjunto de atividades que põem o pensamento em curso.

Com base nesses pressupostos, consideramos que a formação de conceitos assenta-se numa relação tripartida e sistêmica, formada pelos conceitos espontâneos (senso comum), por seus objetos (fenômenos aos quais se referem) e pelos conceitos científicos (conhecimento objetivo acerca dos mesmos fenômenos aos quais se referem os conceitos espontâneos). Essa relação tripartida atende a um ordenamento que situa os conceitos espontâneos entre os conceitos científicos e seus objetos. Portanto, caberá ao ensino confrontar, isto é, pôr “frente a frente” os conceitos espontâneos por meio dos conceitos científicos, ampliando a decodificação abstrata do objeto (que é o mesmo para ambos os tipos de conceitos, posto representar a realidade concreta a que visa conhecer), e, com isso, transformar continuamente o sistema consubstanciado na referida tríade! Destarte, pretendemos demonstrar a impropriedade psicológica e a inconsistência dos argumentos para os quais o ensino de conceitos científicos ocorre em detrimento dos conhecimentos espontâneos e do senso comum. Isso é impossível num processo sólido de ensino (MARTINS, 2016, p. 24).

Fica evidente, então, a defesa da escola como espaço privilegiado para a transmissão do conhecimento científico, no qual o planejamento do trabalho educativo desempenha papel fundamental. Se o que está na centralidade do currículo escolar é a formação da consciência dos indivíduos e o papel desta na luta pela superação da sociedade capitalista, é preciso ter clareza sobre a atribuição do conhecimento do senso comum e do objetivo na formação das funções psíquicas superiores na condução do autocontrole da conduta (MARTINS, 2016).

A pedagogia histórico-crítica, ao pôr em relevo um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais – está colocando em questão, concomitantemente, as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre a forma e conteúdo, não se tratando de um tipo verbalista e abstrato. Essa orientação encontra amplo amparo em Vygotski (1996, 2001) e em Leontiev (1978a, 1978b), para quem as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem. Isso significa dizer que não existe função alheia ao ato de funcionar e a maneira pela qual funciona. Portanto, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico. Em suma, funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados (MARTINS, 2013, p. 276).

Definido o saber sistematizado como o saber escolar, como os elementos culturais que devem ser transmitidos e apropriados, é necessário analisar as atividades responsáveis por provocar o maior grau de desenvolvimento em cada ciclo da escolarização. Retomando o conceito de atividade, elas são entendidas como os processos nos quais seu objetivo coincide com o estímulo que levou o indivíduo ao movimento, ou seja, o motivo.

Nesse sentido, Leontiev (1978) e Martins (2013; 2016) apontam que as condições objetivas de vida dos indivíduos na organização social são determinantes no seu processo de desenvolvimento psíquico. Isso revela que o lugar ocupado pelo indivíduo no sistema das relações humanas, ao longo do seu desenvolvimento, altera-se graças às circunstâncias concretas da vida e do vínculo estabelecido entre o sujeito e sua atividade. Aqui vale mais uma ressalva: não há a expectativa de psicologizar a ação pedagógica, mas de reconhecer a importância da periodização do desenvolvimento psíquico para o planejamento do trabalho educativo comprometido com os pressupostos apresentados ao longo de toda esta tese.

Segundo Leontiev (1978, p. 293), a atividade dominante, atividade-guia ou atividade principal, pode ser entendida como “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”. Dessa forma, é possível compreender que há determinadas atividades que dependem mais estreitamente das mudanças no desenvolvimento do indivíduo do que outras.

O que é, em geral, a *atividade principal*? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. [...] A questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1988, p. 122, grifos originais).

Durante o processo de desenvolvimento do indivíduo, embora diversas atividades estejam presentes nesse contexto, atuam de forma diferente, assumindo papéis de maior ou menor destaque conforme as condições objetivas de vida e as relações sociais estabelecidas pelo sujeito.

Leontiev (1978, p. 312) é muito claro ao dizer que é a sociedade que constitui a condição real e primeira, capaz de determinar o conteúdo e a motivação da atividade, traduzindo não somente a subjetividade, mas as relações sociais existentes. Logo, as atividades dominantes vão se alterando com o passar do tempo, ocupando posições diferentes conforme o estágio de desenvolvimento.

Mas a criança não muda apenas concretamente o seu lugar no sistema das relações sociais. Ela consciencializa igualmente estas relações, compreende-as. O desenvolvimento da sua consciência traduz-se pela mudança de motivação da sua atividade: os antigos motivos perdem a sua força motora, nascem novos motivos que conduzem a uma reinterpretação das suas antigas ações. A atividade que desempenhava precedentemente o papel preponderante começa a eliminar-se e a recuar para segundo plano. Aparece uma atividade dominante nova e com ela começa um novo estágio de desenvolvimento. Estas passagens, contrariamente às transformações que se efetuam num mesmo estágio, vão da mudança de ações, de operações, de funções, à mudança global de atividade (LEONTIEV, 1978, p. 313).

Assim, em cada período do desenvolvimento psíquico, há uma atividade-guia que se torna dominante em um certo período e em outros não. Segundo Anjos (2020, p. 193), a mudança de posição das atividades precisa ser analisada pelo seu caráter dialético, significando que devem ser reconhecidas e compreendidas as rupturas, as crises e os saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo. Segue dizendo que a periodização do desenvolvimento humano não é uma mera classificação para identificação do estágio dos sujeitos, mas um projeto de formação humana que tem como meta a atividade de trabalho e o desenvolvimento do ser humano em suas máximas possibilidades. Isso implica que é preciso considerar a dinâmica da formação escolar em sua totalidade e não apenas as etapas de modo isolado.

A respeito da atividade-guia em cada período³⁶, Anjos (2020) sintetiza, amparado nos estudos de Elkonin, Vigotski e Leontiev, três fases do desenvolvimento humano nas quais a maior parte dos ocupantes dos espaços escolares se encontrarão.

³⁶ Para uma análise aprofundada e detalhada a respeito do tema, ver Martins, Abrantes e Facci (orgs.) (2016): *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*.

A primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada uma delas há dois períodos interligados: no primeiro, encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, predominantemente relacionadas aos sentidos fundamentais da atividade humana, e a assimilação dos objetivos e das normas das relações entre as pessoas; no segundo, encontram-se atividades desenvolvidas no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada um desses períodos apresenta uma atividade-guia (ou dominante). De acordo com Elkonin (2012), em: a) primeiro ano de vida – a atividade de comunicação emocional direta; b) primeira infância – atividade objetual manipulatória; c) idade pré-escolar – atividade de jogos de papéis; d) idade escolar – atividade de estudo; e) adolescência inicial – atividade de comunicação íntima pessoal; f) adolescência – atividade profissional/de estudo (ANJOS, 2020, p. 193).

Pasqualini (2016, p. 72) acrescenta ainda que o período crítico ou o período de viragem é caracterizado, em última análise, pelo salto qualitativo que resulta na mudança do tipo dominante de atividade. Esse salto não é algo acidental ou secundário, sendo decorrente da lógica interna do desenvolvimento do psiquismo, fruto da relação dialética entre quantidade e qualidade. A passagem para uma nova atividade é produzida e representativa do acúmulo gradual de formação, aprimoramento e requalificação das ações e operações, as quais, na dinâmica de geração de novas ações e automatismos, são condição fundamental para a gênese e o desenvolvimento da nova atividade dominante no interior da ação pedagógica. Dessa maneira, a superação das atividades dominantes em cada período, conforme explica Pasqualini (2016), não são eliminadas, mas incorporadas como conquistas do psiquismo e requalificadas em virtude das novas capacidades obtidas, realocando-se e, ao mesmo tempo, servindo de base para a nova atividade dominante.

Quando da defesa da transmissão dos conhecimentos clássicos e do papel destes no desenvolvimento do pensamento por conceito e do autocontrole da conduta, esses elementos não têm validade em si e por si próprios (MARTINS, 2013). No trabalho educativo, esses elementos precisam ser compreendidos em sua relação naquilo que o Coletivo de Autores (1992) muito bem aponta a respeito das características da reflexão pedagógica feita com base na pedagogia histórico-crítica com o suporte da psicologia histórico-cultural: ser diagnóstica, judicativa e teleológica.

Diagnóstica por remeter à constatação e leitura dos dados da realidade que precisam ser interpretados e julgados, por um juízo de valor que depende da concepção de mundo do indivíduo. É judicativa porque o referido julgamento ocorre a

partir da ética representativa dos interesses de determinada classe social. E teleológica porque determina um objetivo, uma finalidade para ação que pode ser conservadora ou transformadora da realidade diagnosticada e julgada (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 27).

Dando continuidade à análise das dimensões política, social e cultural da escola, na tentativa de evidenciar os elementos que compõem a tríade conteúdo, forma e destinatário para o planejamento de ensino pautado na pedagogia histórico-crítica, é fundamental abordar o modo como o saber objetivo é convertido em saber escolar, visando à apropriação por parte dos alunos. De acordo com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 103), o conteúdo e a forma organizam-se em torno do aluno concreto, entendido como aquele que sintetiza as relações sociais e precisa dominar certos conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido. Seguem dizendo que as formas para a realização do trabalho educativo são tudo aquilo que contribua para a transmissão do saber escolar, finalidade a ser atingida, referindo-se didaticamente aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos, levando em conta os sujeitos a que se destinam.

Cabe aqui uma importante observação: o entendimento de que a educação é um processo de mediação no interior da prática social global, em que a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada mediada pelos momentos da problematização, da instrumentalização e da catarse, os quais são indissociáveis no processo pedagógico. Essa mediação e o movimento por ela provocado geram, no processo de desenvolvimento do aluno, a passagem da síncrese à síntese mediada pela análise, ou, do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2013a).

A atividade mediadora é um tipo de atividade que permite aos objetos que participem dela exercer entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo. [...] O conceito de mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas. Sintetizamos, então, o percurso da atividade mediada a partir de três dimensões: dadas propriedades de um objeto (primeira) agem sobre propriedades de outro objeto (segunda) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira) (MARTINS, 2013, p. 45).

Saviani (2013a, p. 121) afirma que assumir a educação como mediadora da prática social global requer proporcionar condições para que as novas gerações

incorporem as heranças, tornando-se sujeitos ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Não chego à síntese senão pela mediação da análise. Na síntese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem (SAVIANI, 2013a, p. 124).

Esse entendimento ajuda a esclarecer uma dúvida (sempre acompanhada de uma crítica): durante muito tempo, o método da pedagogia histórico-crítica foi considerado como passos cronológicos, separados e estanques. Conforme Saviani (2008, p. 60), embora a referida separação corresponda à sua apresentação didática, na atividade prática os momentos (prática social, problematização, instrumentalização e catarse) são articulados num mesmo movimento, único e orgânico, nos quais o peso e a duração de cada um variam de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica. A mediação no interior do método pedagógico diz respeito à passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional, objetivada nos momentos intermediários do método (SAVIANI, 2019, p. 75).

[...] problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2019, p. 75).

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica tem como ponto de partida e de chegada a prática social global, considerada síntese dos elementos culturais historicamente produzidos pelo gênero humano – universalidade –, os quais devem ser apropriados por cada indivíduo – singularidade –, a partir de necessidades específicas – particularidade. Segundo Saviani (2008) e Galvão, Lavoura e Martins (2019), no primeiro momento da prática social, professor e aluno ocupam posições diferentes por conta dos níveis de compreensão (conhecimento e experiência). Os alunos, com uma compreensão sincrética, por mais que tenham conhecimentos e experiências, estes são construídos com base em suas vivências empíricas e imediatas. Em decorrência disso,

são incapazes de estabelecer determinações mais precisas sobre a prática social de que participam, não identificando as articulações promovidas pela atividade de estudo na escola e a decodificação da realidade objetiva. Para Martins (2013, p. 290), essas articulações são impostas como objetivos da prática pedagógica, fazendo com que a qualidade do ensino seja determinante nessa relação.

Já o professor detém a síntese precária, uma vez que, por mais desenvolvido, pressupõe-se sua capacidade de apreender as relações sociais e seus produtos de modo mais concreto, analisando a realidade da prática social a partir das múltiplas determinações que ela representa, o que possibilita a mediação entre aluno e conhecimento produzido histórica e socialmente. A justificativa para que essa síntese seja considerada precária é o fato de, no ponto de partida, não ser possível ao professor antecipar o nível de conhecimento de seus alunos, algo que ocorre durante o movimento (SAVIANI, 2008). Sobre isso, Martins (2013) aponta a importância da formação do professor e das condições sociais objetivas que pautam seu trabalho pedagógico, em virtude de a dimensão sintética ser resultante dos conhecimentos disponibilizados ao docente.

Além disso, a prática social no ponto de chegada do trabalho pedagógico é atravessada por uma mudança qualitativa, fazendo com ela seja e não seja a mesma, tanto para o professor quanto para o aluno (SAVIANI, 2008; 2019; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 2008, p. 58).

Isso reforça dois aspectos: primeiramente que, em nenhum momento, aluno e professor deixam de estar inseridos no interior da prática social; em segundo, que as alterações se dão no aluno pela apropriação do conhecimento elaborado, ascendendo ao nível sintético. No professor, pela objetivação do seu trabalho pedagógico, é capaz de reduzir a precariedade de sua síntese pelo entendimento cada vez mais orgânico das necessidades do seu aluno concreto (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Catarse é a expressão elaborada da nova forma de entendimento de que a prática social ascendeu, ou seja, atingiu o momento culminante do processo pedagógico. A catarse, conforme afirma Martins (2013, p. 292), representa os resultados alcançados que permitem dizer

que houve aprendizagem, ou seja, que foram rearranjados os processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos culturalmente formados. O ato de ensinar, portanto, segue a psicóloga brasileira, provoca transformações que mediarão o desenvolvimento do aluno, promovendo a catarse.

Os momentos mediadores desse processo em direção à catarse, afirmam Galvão, Lavoura e Martins (2019), são a problematização e a instrumentalização, responsáveis pela identificação e superação dos problemas evidenciados na prática social em favor do seu atendimento. Para Martins (2013, p. 291), os problemas representam aquilo que ainda não existe, mas que precisa existir, implicando, para a pedagogia histórico-crítica e para a psicologia histórico-cultural, que é o ensino capaz de promover, de fato, o desenvolvimento. Nesse sentido, os problemas tratam tanto das condições para a realização do trabalho pedagógico do professor (aspectos infraestruturais, salariais, conhecimento teórico-técnico, estrutura organizativa da escola, formação docente, entre outros) quanto para o sucesso ou o fracasso que perpassam a aprendizagem do aluno (qualidade de ensino, condições de aprendizagem e objetivos de vida desse aluno, entre outras).

A instrumentalização, segue Martins (2013, p. 291-2), aborda, por um lado, o conjunto das apropriações dispostas ao professor para objetivar o ato de ensinar, como objetivos, seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, recursos didáticos, planejamento, entre outros. Por outro lado, aborda as apropriações necessárias aos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar para que tenha condições de superação da visão caótica, sincrética da realidade, em direção à visão sintética, do todo. Significa dizer que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos permitirão a operacionalização do “duplo trânsito” que o ensino de qualidade é capaz de produzir: “do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, ‘de cima para baixo’ e ‘de baixo para cima” (MARTINS, 2016, p. 30).

Nas palavras de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 114-5), a relação dialética entre os momentos que envolvem o método da pedagogia histórico-crítica poderia ser sintetizada da seguinte forma:

[...] *a prática social é também catarse e catarse é também prática social*, na medida em que a universalidade da prática social só existe concretamente quando os indivíduos singulares a incorporam como sua segunda natureza humana, ou seja, quando realizam o processo catártico na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, essa segunda natureza dos indivíduos, resultado da catarse, é expressão singular do desenvolvimento universal da prática social humana. Assim,

universalidade e singularidade de modo algum são pontos firmes e fixos no sentido estrito da palavra no método pedagógico. De igual modo, *problematização e instrumentalização são também práticas sociais*, visto que os problemas e os instrumentos culturais para seus encaminhamentos são elementos constitutivos da prática social global, são dados internos dessa mesma prática social, de maneira que tais problemas e instrumentos culturais não se localizam fora da prática social. Os problemas são problemas da prática social global, bem como os instrumentos culturais (os conhecimentos das ciências, artes, filosofia convertidos em saber escolar e conteúdos de ensino) são objetivações humano-genéricas que se acumulam nessa mesma prática social. Por fim, *problematização e instrumentalização são também catarses*, na medida em que esses elementos mediadores do método pedagógico acabam por modificar a maneira de ser dos indivíduos singulares, neles se incorporando para então possibilitar que se tornem elementos ativos de transformação social. Nessa perspectiva, as mediações particulares do método pedagógico histórico-crítico (entendo ser *problematização e instrumentalização* os elementos do particular no movimento dialético do método em questão) podem menos ainda ser vistos como ponto fixo, mas sim, em certa medida, como um inteiro campo de mediações (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114-5, grifos originais).

Logo, o planejamento do trabalho educativo requer levar em consideração toda a complexidade que envolve a ação pedagógica. A prática social como ponto de chegada do processo é antecipada pelo professor como finalidade, na forma de objetivo a se cumprir. Assim, ao realizar o planejamento o docente, precisa ser capaz de intencionalmente organizar os elementos culturais indispensáveis à apropriação das características do gênero humano de modo a tornar possível a assimilação e o desenvolvimento do aluno concreto.

Levando-se em consideração a tríade conteúdo/forma/destinatário, exigência para o planejamento, a ênfase do processo pedagógico é no destinatário, no aluno concreto como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe foi legada (MARTINS, 2013, p. 296). Esse aluno, portanto, é entendido como síntese das relações sociais, as quais provocaram múltiplas determinações em virtude do espaço ocupado pelo sujeito na sociedade.

A dimensão política da escola é evidenciada nesse contexto pela defesa da elevação do padrão cultural da classe dos não proprietários, trabalhadora, à medida que a transmissão do saber historicamente sistematizado promove no indivíduo o desenvolvimento de processos funcionais superiores que servem de base para que eles sejam sujeitos, e não mais sujeitados, isto é, para o desenvolvimento da sua

consciência. Graças a isso, esta tese defende a importância do planejamento para o desenvolvimento da ação pedagógica no interior da escola de transição.

Denominamos escola de transição, a escola que temos que construir no presente vislumbrando o futuro; trata-se do novo projeto de escolarização que nasce das entranhas do velho. Em outras palavras, estamos falando do agir intencional e direto na escola realmente existente (burguesa), considerando suas contradições e possibilidades, explorando seu grau mais avançado que é a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico, tendo como horizonte histórico a escola socialista, a superação da formação unilateral, fragmentada, que separa trabalho manual de trabalho intelectual (GAMA, 2015, p. 28).

Por fim, o fluxo geral da atividade de planejamento do trabalho educativo permite afirmar que, em um primeiro momento, há que se reconhecer e analisar aquilo de que o aluno concreto presente, a todo momento, no interior da prática social, precisa apropriar-se em função da satisfação de suas necessidades como sujeito pertencente ao gênero humano.

Neste instante, são colocadas em pauta tanto as questões relacionadas à atividade do professor de ensino quanto às do aluno em termos de aprendizagem. Em seguida, o processo de antecipação mental que envolve o planejamento identifica e seleciona as ações capazes de satisfazer tais necessidades, que são orientadas de modo consciente e intencional para o alcance dos objetivos. Feito isso, são colocadas em movimento as operações que conduzirão a consecução de cada uma das finalidades, que assumirão diferentes formas na busca por novas necessidades em ciclos contínuos capazes de promover o desenvolvimento.

Estabelecidas as relações do planejamento do trabalho educativo com as dimensões social, cultural e política da escola, a próxima seção aborda as implicações da compreensão apresentada para a educação física a partir do estofo teórico-prático oferecido pela pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural que se manifesta na abordagem crítico-superadora.

5.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO

As reflexões e as sínteses apresentadas neste subitem buscam discutir o papel da educação física na educação básica, a partir da concepção de educação e de

escola vinculadas ao projeto histórico-socialista. Por ora, não se intenciona retrair como a educação física é concebida nas mais diversas perspectivas no contexto escolar. Todavia, amparando-se pelo materialismo histórico-dialético, pela pedagogia histórico-crítica e pela psicologia histórico-cultural, é vital articular os dados essenciais que vinculam a abordagem crítico-superadora à concepção de ser humano e de sociedade defendida ao longo desta tese.

Segundo Escobar (1995), a denominação do termo crítico-superadora se dá pela crítica à concepção de educação propalada pelo modo de produção capitalista, de maneira que sejam criadas as possibilidades para a construção da consciência crítica e das formas efetivas de resistência, tendo em vista a superação do que está estabelecido.

Parte-se, então, do pressuposto que a educação física, como uma das disciplinas pedagógicas que compõem o currículo escolar, isto é, integrante do conjunto das atividades nucleares da escola, tem como papel, bem como as demais, contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico e do autocontrole da conduta dos alunos. Entretanto, essa afirmação pode conduzir a uma dúvida que as próximas linhas tentarão explicar: se a função da educação física é a mesma das demais disciplinas, qual é a sua especificidade?

Historicamente, a consolidação da educação física no currículo escolar é marcada pela perspectiva hegemônica segundo a qual é uma disciplina que se justifica a partir de um viés reducionista, abordando ainda, quase que exclusivamente, o movimento humano (COLETIVO DE AUTORES, 2009; COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016).

Esse pensamento faz com que jogos, brincadeiras, esportes, entre outros elementos, estejam restritos à dimensão da prática em si, de forma que apreender a educação física a partir desse ponto de vista não contribui para uma prática pedagógica comprometida com a construção de sujeitos históricos, “inseridos numa realidade dinâmica, o qual o seu corpo e seus movimentos sejam vistos não apenas limitados à dimensão fisiológica e mecânica, mas também articulados à dimensão sociocultural (ALBUQUERQUE *et al*, 2007, p. 127).

Por conta disso, a educação física, como parte de um todo comprometido com o cumprimento do papel da escola de transição, sustenta-se diante de necessidades sociais concretas, tendo, a partir desse entendimento, uma tarefa específica na educação básica.

[...] a tarefa essencialmente educativa da educação física na escola reside na transmissão de conceitos científicos, não cotidianos e superadores da mera execução prática de movimentos corporais, conceitos que se identificam com os conteúdos mais desenvolvidos do acervo dos conhecimentos historicamente acumulados no âmbito da cultura corporal, sem os quais o desenvolvimento das funções psíquicas humanas superiores (VYGOTSKI, 1931/1995) resulta comprometido (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 72).

Para entender que a educação física deriva do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, fruto do trabalho humano enquanto categoria mediadora para a satisfação das necessidades, é preciso analisar a cultura corporal como conhecimento a ser tratado pedagogicamente na referida disciplina (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Além disso, com o aporte da teoria da atividade amparada na psicologia histórico-cultural, é possível entender o processo psíquico que envolve a interiorização dos signos presentes na *práxis* da cultura corporal. Assim, os autores definem que a educação física, sob o ponto de vista da cultura corporal no âmbito escolar,

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada na expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVOS DE AUTORES, 2009, p. 39).

A partir dessa consideração, é preciso que sejam esclarecidos alguns fundamentos que permitem atualmente incorporar novos elementos que auxiliam a compreensão dessa síntese e que, no momento de sua elaboração, ainda não estavam tão claros. Ademais, os argumentos adotados também colaboram para a captação dos nexos e das relações desse entendimento com o planejamento do trabalho educativo na educação física.

Para Taffarel (2016), a cultura corporal e os demais produtos culturais são atravessados pela condição objetiva da vida em sociedade, situando os sujeitos diante de um problema que carece de solução, uma necessidade que precisa ser atendida por determinada atividade que permite o desenvolvimento humano. Conforme Martins (2013), a atividade consciente, regulada pelo processo de produção dos signos capazes de promover a inteligibilidade da realidade concreta pelo pensamento, é essencial para explicar como as funções psíquicas foram desenvolvidas pelas relações do ser humano

com a natureza, com os outros e consigo mesmo. Segundo Taffarel (2016, p. 7), é nesse ponto que se situa o desenvolvimento da própria cultura corporal, inserida nas condições objetivas de cada modo de produção e pelo desenvolvimento daí decorrente e das aprendizagens no campo da cultura corporal, chegando até os dias de hoje. A cultura corporal, portanto, é resultante da relação sujeito e objeto e da relação dialética entre o material e o ideal, expressando a síntese das relações sociais e dos produtos do gênero humano. De acordo com o Coletivo de Autores (2009, p. 39),

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 40).

Em decorrência dessa noção de historicidade da cultura corporal, afirma o Coletivo de Autores (2009), é primordial que ela seja entendida como patrimônio da humanidade do qual os seres humanos se apropriaram, incorporando seus traços essenciais ao seu comportamento. Essa cultura corporal como produto da cultura humana decorre dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade e esta é uma das justificativas para que sua transmissão seja feita na escola (COLETIVO AUTORES, 2009, p. 40).

A 'cultura corporal' é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção: por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas segundo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente. A Educação Física, como disciplina escolar, estuda o conteúdo da cultura corporal com o objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes (ESCOBAR, 2009, p. 127-8).

Conforme Taffarel (2016, p. 11), graças à complexa natureza que envolve a atividade humana condensada na cultura corporal, sua subjetividade e as contradições entre os significados no plano social e os sentidos manifestos no plano pessoal que as envolvem, sua definição e explicação apenas como ações motoras ficam impossibilitadas.

As dimensões (moral, estética, política, econômica, cultural, social, etc.) que se encerram nessas práticas corporais [...], estão materializando-se em ações e operações cujo conteúdo interior só se determina e define no próprio curso objetivo da sua realização mediante sua atividade prática, consciente e dirigida por finalidades. O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, ou outros, que se relaciona com a realidade da própria vida do sujeito que age e opera com as suas motivações particulares. Desse modo ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da sua práxis, sendo intrínseca ao valor particular que lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo e entre o intersíquico e o intrapsíquico³⁷ (TAFFAREL, 2016, p. 12).

Como se pode observar, nas contribuições de Leontiev (1978) e Martins (2013), a atividade humana é desencadeada por um motivo-estímulo que se coloca diante dos sujeitos como necessidade cuja satisfação provoca o surgimento de uma nova necessidade. De acordo com o Coletivo de Autores (2009, p. 62), a forma como o ser humano se apropria da cultura corporal ocorre a partir das representações, ideações e conceituações, chamadas de significações objetivas, geradas pela consciência social. Em virtude delas, os sujeitos desenvolvem um sentido pessoal que revela sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com sua realidade, condições objetivas de vida e motivações.

É essencial que o planejamento do trabalho educativo na educação física seja um elemento mediador dos princípios pedagógicos que levem ao aluno a leitura da realidade de forma fidedigna, proporcionando-lhe o desenvolvimento do pensamento conceitual e dos comportamentos complexos que promove a aprendizagem. Isso se dá a partir do processo

³⁷ Aqui é relevante manter a explicação original de Taffarel com base em Vigotski por sintetizar a unidade entre o intersíquico e o intrapsíquico no processo de desenvolvimento “ou seja, expressa a lei genética geral do desenvolvimento cultural, onde [...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma a sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento” (VYGOTSKI, 1996, p. 150 *apud* TAFFAREL, 2016, p. 12).

no qual o aluno é capaz de relacionar os temas tratados de modo a compreender o sentido e o significado dos elementos da cultura corporal em sua relação com a sociedade. Os temas atuam como mediadores na construção dos signos necessários à interiorização pelos sujeitos dos conhecimentos que precisam ser apreendidos da cultura corporal.

Uma realidade, ou uma atividade da cultura corporal, apresenta-se como tema no trabalho pedagógico quando são identificadas e explicitadas as relações ou características centrais que constituem essa atividade. As unidades fundamentais de cada tema expressam essas relações e passam a construir o objeto efetivo de aprendizagem dos educandos. Assim, uma das principais ações do processo de organização do ensino consiste em identificar essas unidades e os conhecimentos elaborados a partir delas, sistematizando os conceitos efetivamente existentes em cada tema (em cada atividade social) e que poderiam ser reconstituídos em forma de conhecimentos para o ensino. O mesmo acontece com os princípios formativos: trata-se de identificar o modo singular como cada um dos princípios (desenvolvimento da criatividade, cultura corporal como objeto da área, coletividade, compreensão da realidade como totalidade) se apresenta em um determinado tema e, assim, determinar as possibilidades efetivas de trabalhá-los como parte integrante dos conhecimentos de ensino. (...) a unidade de cada tema, constituída pelo significado social da atividade da cultura corporal que lhe dá origem, torna-se referência para todo o trabalho pedagógico: problematização da realidade, determinação dos conhecimentos e concretização dos princípios pedagógicos. A finalidade do ensino materializa-se, no âmbito da Educação Física, na medida em que os significados das atividades da cultura corporal, transformados em um tema, tomam-se objeto real e principal do ensino da Educação Física (NASCIMENTO; FELÍCIO, 2019, p. 11-12).

Segundo Nascimento (2019, p. 15), a vivência das ações corporais mediada pelos significados sociais presentes em uma atividade da cultura corporal possibilita a relação dos estudantes com as próprias atividades, cabendo ao professor a organização desse processo em função da aprendizagem. Assim, o planejamento do trabalho educativo na educação física possibilita, de forma intencional e consciente, reunir os elementos pedagógicos necessários à realização desse sistema, tanto no sentido das atividades, ações e operações do ensino quanto da aprendizagem.

Nesse processo de mediação, o papel dos signos precisa ser analisado, entrando em cena a discussão a respeito da linguagem. Na formulação reunida pelo Coletivo de Autores (2009), na sua primeira edição, em 1992, conforme demonstra Souza Júnior *et al* (2011), foram minimizadas algumas diferenças teóricas na tentativa de potencializar a unidade coletiva em torno de uma nova proposição para o ensino da educação física na escola. Uma delas trata justamente da compreensão do papel

da linguagem, na qual, naquele momento, o Coletivo de Autores (2009) situou a reflexão da cultura corporal, a expressão corporal, como linguagem.

Escobar (2009) entende que, no momento da referida formulação, definir a expressão corporal como linguagem era um grande equívoco: conceber essa atividade como um trabalho não-material implica conceber que os indivíduos, nas atividades corporais, nada expressariam, já que o produto do trabalho não material é consumido no próprio ato de produção, estando, portanto, preocupados com o sentido pessoal atribuído ao jogo, à dança, aos esportes e ao seu objeto implícito. Agrega-se a isso, a necessidade de refutar a forte influência do idealismo e da fenomenologia nas elaborações teóricas da época, que teve como consequência a não radicalização do termo cultura corporal, colaborando para a manutenção de uma visão abstrata de corpo, de mundo e de sujeito (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 404).

Contudo, se a expressão corporal presente na cultura corporal não é uma linguagem, qual é o instrumento que faz a mediação para a apropriação dos seus elementos nas aulas de Educação Física? Face aos limites de compreensão do autor desta tese no momento de sua escrita, há a concordância com os argumentos apresentados por Souza Júnior *et al.* (2011) a respeito do papel da linguagem no referido processo.

Em se tratando da expressão corporal como Linguagem, continuamos a acreditar, fundamentar, argumentar e defender essa como objeto de estudo específico da Educação Física na escola. É esta que traz os sentidos e significados em tratar os diferentes temas da cultura corporal. Nos jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças... o homem também se constitui homem e constrói sua realidade pessoal e social. O homem que joga se torna sujeito jogador e objeto jogado. Ainda que no ato de vivência o homem não tenha a intenção de externalizar a compreensão humana, ele, por ser sujeito de ações condicionadas e/ou determinadas socialmente, termina por expressar algo pela linguagem. No entanto, a linguagem não é só forma/conteúdo de externalização, ela também é de internalização. A linguagem não é apenas comunicação, também é denotação e conotação. A linguagem é ainda estruturação e interação de sujeitos, pois constitui o pensamento humano e estabelece relações entre os homens (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2011, p. 408 – 409).

Logo, se pelas atividades da cultura corporal é esperada uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento por conceitos e o seu papel na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, não é observado um outro instrumento capaz de mediar esse processo senão a linguagem. Conforme já dito, a linguagem exerce

papel direto na generalização consciente da realidade, na apreensão dos traços essenciais dos objetos, sejam eles materiais ou imateriais, produzidos historicamente pelo gênero humano e dispostos como elementos culturais a partir da atividade do trabalho. Essa perspectiva fica evidente nas considerações de Taffarel e Escobar (2008, p. 28), inclusive, ao apontarem que as atividades da cultura corporal “se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideias do mundo objetal, das suas propriedades, nexos, relações, descobertos pela prática social conjunta”. Por conta disso, a significação dos dados da realidade descritas nesse processo ocorre via linguagem.

Tecidas essas considerações sobre o papel desempenhado pela linguagem como instrumento para internalização dos signos das atividades da cultura corporal, é preciso, na tentativa de avançar no debate, abordar os elementos categoriais relativos aos ciclos de escolarização e sistematização da lógica do ensino crítico-superadora. Isso se justifica perante a urgência de se lutar pelo cumprimento do papel da escola no seio de uma sociedade capitalista e por sua contribuição em direção à superação do modelo vigente e dos limites da organização do planejamento do trabalho educativo na educação física escolar que a defesa desta tese trata.

Consoante o que demonstra Melo, Lavoura e Taffarel (2020), no próprio interior do campo da abordagem crítico-superadora, admite-se que os fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e, sobretudo, da categoria da atividade, precisam ser ampliados, incluindo-se o referencial disponível no Coletivo de Autores (2009). Isso não implica renunciar às contribuições expressas na obra citada. Ao contrário, significa que a tarefa coletiva tem permitido a ampliação da compreensão apresentada no período histórico de sua produção, fato que também não se esgota nas produções mais recentes.

Assim, o planejamento pedagógico na educação física no sentido aqui apresentado, orienta-se a partir da organização curricular com base nos ciclos de escolarização, nos quais

[...] os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36).

Abordar a organização e a sistematização lógica do conhecimento pelo planejamento no interior de uma unidade de ensino proporciona respeitar o princípio supracitado da simultaneidade dos conteúdos dos dados da realidade. Diante disso, de acordo com o Coletivo de Autores (2009, p. 34), numa perspectiva dialética, o referido princípio explicita que estabelecer a relação entre os conteúdos proporciona a compreensão de que os dados da realidade compõem o todo e não partes isoladas. Dessa forma,

[...] o trabalho pedagógico na Educação Física tem como objetivo central 'apreender conhecimentos' que compõem a especificidades – o singular – da cultura corporal, assumindo diferentes conotações e significações sociais conforme expressões históricas definidas (o particular) em articulação com os demais conhecimentos, constitutivos da realidade humana (o geral), postulando a necessidade de desenvolver nos alunos a visão de totalidade do real (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 77).

Graças ao fato de o conhecimento não ser pensado por um viés etapista, mas de forma espiralada, ele vai ampliando-se à medida que as funções psíquicas superiores vão desenvolvendo-se. Isso possibilita que, ao longo do processo, o aluno revise o conhecimento de outra forma, em condições qualitativamente superiores, em um movimento que conduz da síntese à síntese de uma visão de totalidade que permita reconhecer os traços particulares e universais das relações dos objetos com o gênero humano.

Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referências às séries [aos anos], busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36, grifos nossos).

É importante esclarecer que a proposta apresentada por ciclos pretende superar por incorporação a ideia do sistema escolar com base na seriação e não como a mera substituição de um pelo outro. Levando-se em conta os avanços observados nos estudos ligados à psicologia histórico-cultural e suas implicações para se pensar o currículo amparado na pedagogia histórico-crítica, os ciclos de escolarização pressupõem uma sistematização lógica da dinâmica, da estrutura e de

desenvolvimento da forma e conteúdo do pensamento dos alunos (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 120).

O estofo teórico disposto pela periodização do desenvolvimento humano evidencia que não é a idade cronológica o fator determinante nessa dinâmica. O elemento decisivo para os estágios de desenvolvimento humano é determinado em virtude da sua produção histórica e social, isto é, dos conteúdos das atividades-guia e do lugar ocupado por cada uma delas nos sistemas de relações sociais estabelecidas ao longo do percurso histórico da vida em sociedade.

Diante da lógica de sistematização do conhecimento escolar, do fato de que o bom ensino deve adiantar o desenvolvimento e do papel cumprido pelas creches na educação infantil, Melo, Lavoura e Taffarel (2020) propõem atualização da organização dos ciclos de escolarização exibida no Coletivo de Autores (2009). Cabe aqui uma observação que não poderia ser feita numa nota de rodapé, tanto por sua importância quanto por ser resultante da pesquisa bibliográfica a que esta tese se propõe a realizar. Não é o objetivo deste trabalho reproduzir integralmente a elaboração teórica feita por Melo, Lavoura e Taffarel (2020), mas é fundamental que esta seja minimamente explicada para que faça sentido diante dos argumentos ora apresentados.

Melo, Lavoura e Taffarel (2020) defendem que haja uma antecipação do primeiro ciclo (organização da identidade dos dados da realidade) em relação ao apresentado no Coletivo de Autores (2009), do 4º ano do Ensino Fundamental, para o final da educação pré-escolar (aproximadamente 6 anos de idade). Eles justificam que tendo em vista o papel atualmente desempenhado pelas creches na educação infantil, a apropriação sistematizada das atividades sociais presentes na cultura corporal pode contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança. Ademais, isso contribuiria para possibilidade de antecipar a ocorrência do salto qualitativo, ou seja, do momento de crise que provocará a transição para o próximo período esperado ao final do ciclo inicial de reorganização do psiquismo. Conforme apontam,

O traço essencial deste primeiro ciclo é determinado pelo conteúdo interno advindo das atividades-guia de comunicação emocional direta, objetual manipulatória e jogo de papéis sociais. Estas três atividades principais condicionam a forma e o conteúdo de cada um dos três períodos de vida correspondentes: primeiro ano, primeira infância e idade pré-escolar. Entre estes períodos temos o surgimento e aprimoramento de algumas neoformações, as quais são consequência

e expressão da fecunda relação existente entre a atividade e o desenvolvimento da consciência, permitindo a aparição da consciência embrionária de si, consciência de si mesmo e consciência do seu entorno social (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 122).

Segundo Melo, Lavoura e Taffarel (2020, p. 122), pode-se ainda incluir, nesse ciclo inicial, a predominância de três tipos de esferas de relações sociais conforme o respectivo momento: afetivo-emocional (criança-adulto social); intelectual-cognitiva (criança-objeto social); novamente, mas em outro nível de complexidade, a afetivo-emocional (criança-adulto social).

No primeiro período, os saltos dialéticos são marcados pela singularidade do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, que parte de suas manifestações sincréticas nos anos iniciais de vida (fase pré-linguística) para dar lugar ao pensamento por complexos com o domínio do idioma e da estrutura gramatical da linguagem, elevando o patamar do modo de pensar da criança. Nesse período, que tem como intento a realização da atividade que irá promover o desenvolvimento, a contradição prevalente está entre “homem natureza e homem cultura, expressão da contradição estabelecida entre o biológico e o cultural, entre o inato e o adquirido” (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 123).

Considerando que o estudante “[...] dá um salto qualitativo [...] quando começa a categorizar objetos, classificá-los e associá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36), ele inicia a sistematização destes dados a partir de generalizações primárias, posto que começa a generalizar não só as propriedades dos objetos, mas também, o lugar que estes objetos ocupam as relações sociais do seu entorno (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 123).

Com a apropriação dos papéis sociais exercidos pelos adultos, dizem Melo, Lavoura e Taffarel (2020), mediada pela atividade-guia do jogo de papéis sociais, a criança aumenta o interesse por fazer parte das relações que são estabelecidas ao seu redor.

A complexificação das relações sociais da criança, ao longo desse período, encabeça novas formações, como a da personalidade. É importante destacar, todavia, que as funções psicológicas não se desenvolvem independentemente, mas, de modo progressivo, estão inter-relacionadas e se coadunam no processo de desenvolvimento cultural e do controle da conduta. Compreendemos como desenvolvimento da personalidade a gênese e o vir a ser da conduta

e dos processos psíquicos, que pressupõem relações sociais mediadas. Como consequência, a tomada de consciência aprimora-se, tornando-se mais realística: a criança adquire a *consciência* do lugar que ocupa entre os demais, de suas possibilidades e habilidades, do processo de relações com os adultos e com as demais crianças, e isso resulta na generalização de valores, de atos, de normas de conduta. Ao mesmo tempo, com o desenvolvimento da interdependência, surge na criança, paulatinamente, a *tendência a tipos mais sérios de atividades*, e em primeiro lugar está o estudo (LAZARETTI, 2016, p. 144, grifos originais).

Assim, por exemplo, pela mediação da atividade-guia do jogo de papéis sociais, deixando claro que isso distingue do jogo como conteúdo de ensino, as atividades da cultura corporal possibilitam à criança desenvolver o autocontrole da conduta. Isso se dará pela incorporação das relações sociais estabelecidas pelo adulto na personalidade da criança por intermédio do aprendizado de regras, formas de se relacionar com o mundo, habilidades, técnicas, valores, enfim, dos elementos necessários à apropriação dos bens culturais (jogo, esporte, dança, lutas, ginásticas, atividades circenses etc.) produzidos historicamente pelos seres humanos. Em nota, é fundamental que esse processo seja conduzido pelo professor a partir da lógica dialética, tratando criticamente as manifestações das relações humanas alienantes, opressoras, machistas, lgbtqia+fóbicas, misóginas, entre outras, de forma a propiciar reflexão, mesmo que de modo sincrético, sobre as possibilidades de superação. Isso faz com que essa atividade não desconsidere as condições objetivas de produção e reprodução da vida em sociedade.

Em relação ao segundo ciclo de escolarização, o de iniciação à sistematização do conhecimento, Melo, Lavoura e Taffarel (2020) abordam que as neoformações adquiridas na educação infantil possibilitam que esse estágio corresponda a todo o período da idade escolar até o início da adolescência, ou seja, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. O traço essencial desse ciclo, afirmam, é observado primeiramente na disponibilização do conjunto de conhecimentos sistematizados em função do processo de compreensão do mundo em que a criança vive. Com isso, a atividade-guia do referido período é a de estudo, na qual a esfera predominante é a intelectual-cognitiva (criança-objeto social), sendo os objetos sociais o conhecimento sistematizado mediado pelo currículo, incluindo-se a cultura corporal.

A criança começa a estabelecer uma hierarquia de motivos e a controlar seu comportamento. Fortalecem-se as necessidades mediatizadas, especificamente humanas. É o salto qualitativo do desenvolvimento humano, uma vez que a criança está aprendendo a controlar o seu comportamento, seu pensamento e a superar a primazia das necessidades biológicas presente até pouco tempo atrás. Todas essas transformações, iniciadas na atividade de jogo, consolidam-se na atividade de estudo dependendo da qualidade das mediações pedagógicas (ASBAHR, 2016, p. 175).

Entre as principais neoformações desse segundo ciclo, Melo, Lavoura e Taffarel (2020, p. 125) destacam a consciência crítica da própria criança e de seu entorno social, elevando a complexidade em relação ao estágio anterior. Verifica-se também nesse período a longa trajetória da formação de conceitos, contudo ainda na fase do pensamento por complexos. Aqui, a atividade de estudo coloca diante dos estudantes a contradição entre o homem e a sociedade para que sejam apreendidas as contradições no modo de vida da sociedade capitalista, fundamentadas no conhecimento sistematizado em suas formas mais desenvolvidas. Esse conhecimento promove o desenvolvimento das variações funcionais e estruturais do pensamento que permitirão a passagem do pensamento por complexos para o pensamento por conceitos, sendo que o último, nesse ciclo, encontra-se em processo de desenvolvimento, porque sua efetivação ocorre na adolescência.

A introdução da ‘tarefa de estudo’ como nova unidade de análise na investigação da atividade de estudo permitiu compreender a atividade do sujeito no processo de estudo e, assim, desvelar a estrutura dessa atividade. Entende-se por tarefa a unidade entre o objetivo da ação e as condições para alcançá-lo (idem) [DAVIDOV, 1988]. A solução de tarefas de estudo confere ao ensino a ‘exposição do caráter problemático dos conhecimentos’ (idem, p. 169). Isso significa considerar que a apropriação dos conhecimentos teóricos não ocorre de modo passivo, mas sim como resultado da busca autônoma por meio da resolução de uma tarefa de estudo. O ponto de partida da assimilação conceitual é, portanto, o enfrentamento de uma situação-problema – problema este de caráter teórico e que irá exigir, para sua solução, determinadas ações de estudo. **O papel do professor nesse processo é propor tarefas de estudo que possibilitem aos estudantes a reconstrução do movimento dialético do pensamento, ou seja, a reprodução do caminho histórico de elaboração do conceito**, como se fossem ‘coparticipantes da busca científica’. Durante a solução de uma tarefa de estudo, os estudantes realizam um ‘microciclo de ascensão do abstrato ao concreto como via de assimilação dos conhecimentos teóricos’ (idem, p. 179) (ASBAHR, 2016, p. 179-80, grifos nossos).

Fica evidente, portanto, a relevância do planejamento do trabalho educativo no alcance das expectativas promovidas pelas ações e operações pedagógicas realizadas pelo professor, por intermédio das tarefas de estudo; especificamente na educação física o desenvolvimento será a partir do conhecimento sistematizado pela cultura corporal. Levando em consideração o fluxo geral do planejamento pedagógico, sua efetivação permite tornar consciente a dinâmica da atividade de estudo, bem como respectivas ações e operações. Portanto, essa dinâmica confere maior intencionalidade na busca, por parte do professor, pela satisfação das necessidades do aluno concreto em termos de aprendizagem.

No que diz respeito à educação física, ao longo desse segundo ciclo a expectativa é de que o estudante seja capaz de reconhecer os traços essenciais das atividades da cultura corporal, presentes na realidade social que perpassa o seu entorno. Assim, para a identificação dos principais elementos característicos de cada atividade da cultura corporal, seu conteúdo precisa ser abordado de modo a refletir suas múltiplas determinações nas mais diversas dimensões do conhecimento. Com isso, cabe ao professor e, por conseguinte, ao planejamento, tratar os jogos, as brincadeiras, os esportes, as lutas, as danças, as ginásticas e as atividades circenses de forma histórica, política, ética, estética, cultural, técnica, filosófica, religiosa, social, entre tantas outras necessárias ao reconhecimento dos problemas e da respectiva dinâmica.

Seguindo a apresentação dos ciclos, Melo, Lavoura e Taffarel (2020) estabelecem que o terceiro ciclo, o da ampliação da sistematização do conhecimento, tem o seu início na adolescência inicial, percorrendo todo esse período, isto é, aproximadamente entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental. No referido ciclo, a atividade-guia é demarcada pela comunicação íntima e pessoal, sendo a esfera afetivo-emocional mediadora da relação dos adolescentes entre si e com os adultos. Como consequência, explicam Melo Lavoura e Taffarel (2020, p. 126), nesse período, a reprodução do modo de vida adulto passa a ser referência para os adolescentes, ao passo que, juntamente com a atividade de estudo, sendo ambas basilares para a formação dos pensamentos por conceitos.

O aumento da complexificação da linguagem possibilita aos estudantes o deslocamento de conceitos espontâneos associados à vida cotidiana em direção ao uso de conceitos científicos, não cotidianos (MELO; LAVOURRA; TAFFAREL, 2020,

p. 127). Nesse estágio, embora a contradição ainda seja entre homem e sociedade, o desenvolvimento do pensamento por meio de operações teóricas conduz à tomada de consciência dessas contradições e à própria possibilidade de superá-las. Entre as principais neoformações resultantes desse processo, desenvolve-se o pensamento teórico e a formação da autoconsciência do indivíduo. Esse fator reforça a importância da transmissão dos conhecimentos científico, artístico, filosófico em suas máximas possibilidades e, conseqüentemente, suas manifestações nas atividades da cultura corporal, considerando seu papel no desenvolvimento do psiquismo humano em suas formas superiores.

No caso da EF [educação física], por exemplo, o ensino de conteúdos escolares neste ciclo de escolarização deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades da cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverá se formar nos estudantes uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal. Assim, este terceiro ciclo concretiza o caminho da afirmação da EF na escola cuja função do ensino corresponda a socialização do acervo de significações histórico-sociais das atividades humanas tais como o jogo, o esporte, a dança, as lutas e a ginástica, nas relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos ou outros (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 127).

Por fim, no quarto ciclo de escolarização – aprofundamento da sistematização do conhecimento –, os estudantes se encontram no Ensino Médio. Aqui, embora Melo, Lavoura e Taffarel (2020) não sintam necessidade de readequação em termos de ciclo de escolarização, acreditam ser possível explicar melhor a correspondência desse ciclo com o processo de desenvolvimento e com a sistematização lógica do conhecimento na educação física. Considerando que nesse ciclo os estudantes estão na adolescência, a atividade-guia capaz de promover o maior desenvolvimento é a atividade profissional/estudo, motivada pelo estudo e pela preparação para a futura atuação dos sujeitos nas relações sociais de produção da vida humana.

A mediação da atividade profissional/estudo ocorre pela esfera intelectual-cognitiva (adolescente-objeto social), “cujo estudante busca apropriar-se dos procedimentos elaborados socialmente por meio da ação com os objetos culturais, visando dominá-los e aplicá-los nas resoluções das situações-problemas postas pelo modo de vida (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p. 128). A contradição

enfrentada pelo estudante nesse ciclo é entre homem e trabalho, expressa no modo de vida burguês na relação capital e trabalho assalariado, entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção.

De acordo com Saviani (2007, p. 160), cabe ao Ensino Médio explicitar como a ciência (potência espiritual) é convertida em potência material no processo de produção, sendo necessário não apenas o domínio teórico, mas o domínio prático a respeito da forma como o conhecimento se articula com o processo produtivo. No interior dessa tarefa, diz Saviani (2007, p. 161), o ensino médio deve propiciar aos alunos o domínio das diversificadas técnicas utilizadas na produção, não numa formação técnica, mas politécnica³⁸.

Logo, ao final do Ensino Médio, o estudante deve ser capaz de colocar a seu favor toda a potência do conhecimento científico das atividades da cultura corporal. A elevação do seu psiquismo e o desenvolvimento do pensamento por conceitos proporciona ao aluno a inteligibilidade, de maneira crítica, da realidade objetiva dos jogos, das brincadeiras, dos esportes, das ginásticas, das lutas, das danças e das atividades circenses. Ademais, esse processo, apreendido como síntese de múltiplas determinações das relações sociais entre o sujeito e o trabalho humano condensado nas atividades da cultura corporal, permite o desenvolvimento dos comportamentos complexos e o seu contributo para a formação do autocontrole da conduta para si.

Feitas essas considerações provisórias expressas neste capítulo acerca da teoria da atividade e as múltiplas determinações para o planejamento do trabalho educativo na educação física escolar, o próximo – e último – capítulo apresenta o estado da arte do planejamento na área.

³⁸ De acordo com Saviani (2007, p. 161), “politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes”.

6 ESTADO DA ARTE DO PLANEJAMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os capítulos anteriores apresentam, sobretudo, os resultados da pesquisa bibliográfica, analisados a partir do materialismo histórico-dialético. No penúltimo, são exibidos os resultados do estado da arte do planejamento da educação física na educação básica. O objetivo deste estado da arte é, além de identificar possíveis contribuições para a presente investigação que não foram apontadas e/ou percebidas na pesquisa bibliográfica, revelar como os professores de educação física entendem a atividade de planejamento na escola e quais fundamentos teóricos e metodológicos balizam a referida atividade na educação física. Para tanto, o percurso compreendeu o levantamento dos artigos científicos publicados até 31 de dezembro de 2020, seguido destas etapas: seleção das pesquisas para análise, leitura e fichamento dos artigos; definição de categorias de análise; tabulação dos dados; análises das publicações. Todo esse processo, foi feito no período compreendido entre agosto e novembro de 2021.

A respeito do levantamento dos artigos científicos, a partir dos critérios estabelecidos no capítulo 2, os bancos de dados escolhidos para a busca foram o Portal de Periódicos da CAPES e a plataforma da SciELO. Diante do que a pesquisa bibliográfica evidencia em relação aos principais termos adotados no contexto escolar para tratar do planejamento do trabalho educativo, os descritores utilizados para a busca foram: planejamento; plano; projeto político pedagógico; PPP; plano de escola; plano de ensino; plano de unidade; e plano de aula. Ante as possibilidades de busca do Portal de Periódicos da CAPES, a procura foi realizada na ferramenta “busca avançada” no campo “assunto”, com os *booleanos* “contém” e “E”, a fim de combinar os descritores com o termo “educação física”. Na plataforma da SciELO, os mesmos descritores foram usados na ferramenta “pesquisa avançada”, no índice “resumo”, com o *booleano* “AND” combinando o termo “educação física”.

Para a organização dos achados das pesquisas foi elaborada uma planilha que continha o descritor utilizado, a biblioteca digital, o título, os autores, as palavras-chave, o nome, o volume e o número dos periódicos das publicações, as datas das publicações, o *link* de acesso aos artigos, a data de acesso aos artigos e a escolha de um número de identificação por ordem de aparição nas pesquisas. Convém ressaltar que essa planilha contribui muito para o tratamento dos dados, facilitando as

buscas e o levantamento das informações necessárias. Paralelamente ao preenchimento dessa planilha, as publicações eram salvas no computador pessoal do autor, separadas por pastas, de acordo com o banco de dados utilizado para a busca, incluindo o número identificador e o respectivo título. Em termos gerais, incluídas as duplicidades de artigos em relação aos descritores aplicados e aos bancos de dados, foram encontrados 39 artigos no Portal de Periódicos da CAPES e 102 na plataforma da SciELO, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Total de artigos encontrados no estado da arte do planejamento na educação física.

Descritores*	Portal de Periódicos da CAPES	SciELO
Planejamento	21	55
Plano	11	16
Projeto político pedagógico	3	11
PPP	0	6
Plano de escola	2	6
Plano de ensino	0	6
Plano de unidade	0	2
Plano de aula	2	0
Total	39	102

* Todos combinados com o termo “educação física”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Acerca da seleção das pesquisas para a análise, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão segundo os objetivos da pesquisa e do estado da arte. Nesse sentido, foi delimitado que a escolha dos artigos para a análise seguiria parâmetros de inclusão e de exclusão: o primeiro deles é que a publicação tivesse como objeto a educação física, excluindo aquelas que abordavam outras disciplinas, mas que apareceram nos resultados, como a física e as ciências, por exemplo; o segundo critério foi que o artigo tratasse especificamente da educação básica, em detrimento do ensino superior e da formação inicial, do ensino técnico e profissionalizante, bem como dos espaços não escolares como academias, estúdios, clubes e centros de treinamento; o terceiro critério foi que se limitassem às escolas regulares, em detrimento das escolas especiais e dos centros de aprendizagem; o quarto critério foi que os artigos tivessem como local de pesquisa as escolas brasileiras, excluindo publicações sobre o Chile e a Colômbia, por exemplo; por fim, o quinto critério foi que

estivesse disponível o acesso aos artigos completos, descartando resumos e resumos expandidos.

Para a realização do recorte, foram analisados os títulos dos artigos, bem como seus respectivos resumos e palavras-chave. Caso ainda permanecessem dúvidas sobre incluir ou excluir, era feita a leitura da produção na íntegra. Sendo assim, considerando ainda a duplicidade de artigos nos descritores e aplicados os critérios de inclusão e exclusão, foram encontrados 16 resultados no Portal de Periódicos da CAPES e 25 na plataforma da SciELO (Quadro 2).

Quadro 2 – Artigos encontrados no estado da arte do planejamento na educação física após a aplicação dos critérios de seleção.

Descritores*	Portal de Periódicos da CAPES	SciELO
Planejamento	11	7
Plano	2	3
Projeto político pedagógico	3	5
PPP	0	4
Plano de escola	0	3
Plano de ensino	0	3
Plano de unidade	0	0
Plano de aula	0	0
Total	16	25

* Todos combinados com o termo “educação física”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Retirados os artigos em duplicidade, ou seja, aqueles encontrados em mais de um descritor, e considerando que algumas publicações apareciam nos dois bancos de dados, foram selecionadas 27 publicações. Destas, 11 exclusivamente no Portal de Periódicos da CAPES, 12 exclusivamente na plataforma da SciELO e 4 presentes em ambos os bancos de dados. O Quadro 3 apresenta os títulos e as palavras-chave dos artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.

Quadro 3 – Títulos e autores dos artigos selecionados no Portal de Periódico da CAPES.

Título	Autores
Plano de ensino para natação na escola: construção através do planejamento coletivo do trabalho pedagógico	Cássia Alves Paiva, Luciene Soares de Souza e Nara Rejane Cruz de Oliveira
Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente	Fabiano Bossle
Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia	Gabriel Humberto Munoz Palafox
Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais	Gislene Alves do Amaral
O eixo movimento na Educação Infantil: uma proposta de planejamento	Joceli do Carmo Knebel da Costa e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar	Uirá de Siqueira Farias, Claudio Aparecido de Sousa, Daniel Teixeira Maldonado, Vinícius dos Santos Moreira e Paulo Clepard Silva Januário
A Educação Física escolar nas metas do Plano Nacional de Educação: Lei nº 13005/14	Angelo Juliano Carneiro Luz
Efeito das aulas de ginástica escolar nos níveis de atividade física: jump na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Vanilson Batista Lemes, Caroline Brand, Rodrigo Baptista Moreira, Adroaldo Cezar Araujo Gaya e Anelise Reis Gaia
Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física	Marcos Garcia Neira
Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica	Uirá de Siqueira Farias, Valdilene Aline Nogueira, Cláudio Aparecido de Sousa e Daniel Teixeira Maldonado
Elaboração, atualização e a participação da educação física no projeto político pedagógico escolar	Ana Paula Moreira de Sousa, Mariclei Przylepa e Renata Machado de Assis
Planejamento de ensino na educação infantil: percepções de professores de educação física escolar	Joana Diedrich, Samuel Nascimento de Araújo e Leandro Oliveira Rocha

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

No Quadro 4 são exibidos os títulos, as palavras-chave e os anos das publicações dos artigos destacados do Portal de Periódicos da CAPES.

Quadro 4 – Títulos, palavras-chaves e anos de publicação dos artigos selecionados no Portal de Periódico da CAPES.

Título	Palavras-chave	Ano
Plano de ensino para natação na escola: construção através do planejamento coletivo do trabalho pedagógico	Educação Física. Esporte. Saúde. Lazer. Educação.	1999
Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente	Planejamento. Educação Física. Ensino.	2002
Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia	Educação Física. Planejamento. Formação continuada.	2004
Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais	Educação Física. Currículo. Planejamento.	2004
O eixo movimento na Educação Infantil: uma proposta de planejamento	Educação Física. Educação Infantil. Criança. Planejamento.	2008
No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar	Inovação pedagógica. Planejamento participativo.	2017
A Educação Física escolar nas metas do Plano Nacional de Educação: Lei nº 13005/14	Planejamento educacional. Políticas públicas. Educação Física.	2018
Efeito das aulas de ginástica escolar nos níveis de atividade física: jump na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Planejamento em saúde. Saúde escolar. Projeto político pedagógico.	2018
Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física	Educação Física. Currículo. Práticas corporais. Cultura	2018
Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica	Educação Física. Inovação pedagógica. Planejamento participativo.	2019
Elaboração, atualização e a participação da educação física no projeto político pedagógico escolar	Educação Física. Escola. Projeto político pedagógico.	2019
Planejamento de ensino na educação infantil: percepções de professores de educação física escolar	Educação Física escolar. Planejamento de ensino. Educação Infantil. Pesquisa qualitativa.	2020

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Em relação aos locais de publicação, o Quadro 5 exibe o título do artigo e o nome do periódico.

Quadro 5 – Título e periódico dos artigos encontrados no Portal de Periódico da CAPES.

Título	Periódico
Plano de ensino para natação na escola: construção através do planejamento coletivo do trabalho pedagógico	Motrivivência – Revisa de Educação Física, Esporte e Lazer
Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente	Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS ³⁹
Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia	Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS
Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais	Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS
O eixo movimento na Educação Infantil: uma proposta de planejamento	Journal Of Physical Education
No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar	Conexões
A Educação Física escolar nas metas do Plano Nacional de Educação: Lei nº 13005/14	Revista Emancipação
Efeito das aulas de ginástica escolar nos níveis de atividade física: jump na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício
Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica	Motrivivência – Revisa de Educação Física, Esporte e Lazer
Elaboração, atualização e a participação da educação física no projeto político pedagógico escolar	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
Planejamento de ensino na educação infantil: percepções de professores de educação física escolar	Motrivivência – Revisa de Educação Física, Esporte e Lazer

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O Quadro 6 dispõe o título e os autores dos artigos selecionados exclusivamente na plataforma da SciELO.

³⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quadro 6 – Títulos e autores dos artigos selecionados da SciELO.

Título	Autores
Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?	Helena Altmann, Eliana Ayoub e Silvia Cristina Franco Amaral
A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação	Luciana Venâncio e Suraya Darido
Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola	Luís Fernando Rocha Rosário e Suraya Darido
Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo	Maria Luiza Salzani Fiorini, Débora Deliberato e Eduardo José Manzini
Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades!	Victor José Machado de Oliveira, Izabella Rodrigues Martins e Valter Bracht
A reforma curricular do Colégio Pedro II e o currículo da disciplina Educação Física	Simone da Silva Salgado, Marco Antônio Santoro Salvador, Guilherme Gonçalves Baptista, Bruno Duarte Rei e Monique Ribeiro de Assis
Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar	Maria Luiza Salzani Fiorini e Eduardo José Manzini
A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista	Karen Lorena Gil Eusse, Valter Bracht e Felipe Quintão de Almeida
Lutas de representações sobre o desenvolvimento de uma prática: a educação física escolar brasileira em revista (1976 – 1979)	Bruno Duarte Rei, Antonio Jorge Gonçalves Soares e Silvia Maria Agatti Lüdorf
Efeito de uma intervenção sobre atividade física moderada a vigorosa e comportamento sedentário no tempo escolar de adolescentes	Bruno Gonçalves Galdino da Costa, Kelly Samara da Silva, Pablo Magno da Silveira, Juliane Berria, André Ribeiro Machado e Edio Luiz Petroski
Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da educação física: uma revisão em periódicos nacionais	Juliana de Oliveira de Freire, Aldecilene Cerqueira Barreto e Ingrid Dittrich Wiggers

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Já no Quadro 7, são exibidos os títulos, as palavras-chave e o ano das publicações selecionadas exclusivamente na SciELO.

Quadro 7 – Títulos, palavras-chaves e anos de publicação dos artigos selecionados na SciELO.

Título	Palavras-chave	Ano
Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?	Gênero. Educação Física. Prática docente. Práticas corporais. Esporte.	2011
A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação	Educação Física escolar. Trabalho coletivo. Formação de professores. Pesquisa-ação.	2012
Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola	Livro didático. Princípios de ensino. Currículo.	2012
Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo	Técnicas de planejamento. Materiais. Currículo. Deficientes visuais.	2013
Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades!	Educação Física escolar. Saúde escolar. Promoção da saúde.	2015
A reforma curricular do Colégio Pedro II e o currículo da disciplina Educação Física	Colégio Pedro II. Currículo. Educação Física.	2016
Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar	Educação Especial. Educação Física. Tecnologia Assistiva. Inclusão escolar.	2016
A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista	Educação Física. Prática pedagógica. Professor-artista. Ensino.	2016
Lutas de representações sobre o desenvolvimento de uma prática: a educação física escolar brasileira em revista (1976 – 1979)	Educação física escolar. Imprensa de educação e ensino. Lutas de representações. Ditadura militar (Brasil)	2016
Efeito de uma intervenção sobre atividade física moderada a vigorosa e comportamento sedentário no tempo escolar de adolescentes	Atividade motora. Estudantes. Educação Física. Promoção da saúde.	2019
Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da educação física: uma revisão em periódicos nacionais	Revisão sistemática. Currículo. Educação Física. Ensino Fundamental.	2020

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

No Quadro 8, encontram-se os títulos e os periódicos nos quais os artigos foram publicados.

Quadro 8 – Título e periódico dos artigos encontrados no Portal de Periódico da CAPES.

Título	Periódico
Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?	Revista Estudos Feministas
A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo	Motriz: Revista de Educação Física
Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades!	Journal of Physical Education
A reforma curricular do Colégio Pedro II e o currículo da disciplina Educação Física	Journal of Physical Education
Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar	Revista Brasileira de Educação Especial
A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
Lutas de representações sobre o desenvolvimento de uma prática: a educação física escolar brasileira em revista (1976 – 1979)	Educação em Revista
Efeito de uma intervenção sobre atividade física moderada a vigorosa e comportamento sedentário no tempo escolar de adolescentes	Revista Brasileira de Epidemiologia
Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da educação física: uma revisão em periódicos nacionais	Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Além dos artigos que foram encontrados de modo exclusivo na pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES e na plataforma da SciELO, 4 publicações constaram nos dois bancos de dados. Assim, o Quadro 9 apresenta o título e o autor dos artigos selecionados que apareceram em ambos os bancos de dados.

Quadro 9 – Títulos e autores dos artigos selecionados e encontrados no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO.

Título	Autores
Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectivas para uma educação inclusiva	Maria da Conceição Dias Souto, Marilena Guimarães Lima, Vernon Furtado da Silva e José Henrique
Planejamento curricular da educação física no projeto de correção de fluxo escolar	Alessandra Cristina Raimundo, Sebastião Josué Votre e Dinah Vasconcellos Terra
O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte	Nilza Coqueiro Pires de Sousa, Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger e Sandro Caramaschi
A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento	Marcia Regina Sousa Lopes, Alvaro Rego Millen Neto, Maria Larissy da Cruz Parente, João Gabriel Eugênio Araújo, Cleyton Batista de Sousa, Diego Luz Moura

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Dando continuidade, o Quadro 10 mostra os títulos, as palavras-chave e o ano das publicações selecionadas e encontradas na plataforma da SciELO.

Quadro 10 – Títulos, palavras-chaves e anos dos artigos selecionados e encontrados no Portal de Periódicos da CAPES e na SciELO.

Título	Palavras-chave	Ano
Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectivas para uma educação inclusiva	Educação Física. Projeto político pedagógico. Inclusão.	2010
Planejamento curricular da educação física no projeto de correção de fluxo escolar	Política educacional. Educação Física. Projeto acelerar para vencer. Planejamento curricular.	2012
O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte	Dança. Projeto político pedagógico. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física. Arte.	2014
A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento	Educação Física escolar. Planejamento escolar. Currículo escolar.	2017

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Finalizando os resultados das buscas, o Quadro 11 exibe o título e os periódicos dos artigos encontrados nas duas bases de dados.

Quadro 11 – Título e periódico dos artigos encontrados no Portal de Periódico da CAPES e na SciELO.

Título	Periódico
Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectivas para uma educação inclusiva	Motriz: Revista de Educação Física
Planejamento curricular da educação física no projeto de correção de fluxo escolar	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte
A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento	Journal of Physical Education

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Após a seleção dos artigos para a análise, foram realizadas as leituras das produções na íntegra, bem como os respectivos fichamentos. Em seguida, foram estabelecidas as categorias de análise tendo como fundamento a compreensão de Martins (2018) segundo a qual, para a pedagogia histórico-crítica, a tríade conteúdo/forma/destinatário é o princípio básico do planejamento do trabalho educativo. Fruto desse entendimento, as três primeiras categorias de análise foram o conteúdo, a forma e o destinatário do planejamento da educação física escolar. Além dessas, os dados foram categorizados de acordo com o conceito de planejamento, das referências aos planos (PPP, plano de ensino, planos de unidade e planos de aulas) bem como a dimensão do planejamento coletivo.

Definidas as 6 categorias para a análise, os dados das pesquisas foram agrupados, tabulados e separados nas respectivas categorias em uma planilha que reuniu todas as publicações selecionadas. Apresentados os resultados das buscas e a organização dos dados, as próximas seções dedicam-se à análise dos artigos a partir das categorias definidas.

6.1 TRÍADE CONTEÚDO/FORMA/DESTINATÁRIO NAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta seção busca investigar como a tríade conteúdo/forma/destinatário – princípio básico do planejamento pedagógico (MARTINS, 2018) – manifesta-se nas publicações científicas pesquisadas no banco de dados da SciELO e do Portal de Periódicos da CAPES. Em decorrência do volume maior de informações levantadas e por questões didáticas para facilitar a organização do texto, primeiramente são expostas sínteses dos artigos relacionados ao conteúdo, à forma e ao destinatário do planejamento na educação física para que, em seguida, seja apresentada a análise de modo a revelar a totalidade da temática expressa nas publicações. A ordem de aparição no texto segue o critério que o autor acredita ser o melhor para a compreensão do leitor.

6.1.1 Conteúdo, forma e destinatário nas publicações científicas que abordam planejamento na educação física

Na busca por compreender como o planejamento na educação física tem sido tratado nas publicações científicas disponíveis no banco de dados da SciELO e do Portal do Período da CAPES, diante dos termos e do booleano utilizados, é feita a opção metodológica de abordar os resultados a partir da tríade conteúdo/forma/destinatário referente ao planejamento da ação pedagógica na educação física escolar. Em linhas gerais, há o seguinte entendimento: o conteúdo é o conjunto dos conhecimentos que compõem a base para que os objetivos sejam alcançados; a forma diz respeito às atividades do professor de organização, seleção e explicação dos conteúdos em função da aprendizagem; e o destinatário é o aluno concreto, dotado de múltiplas determinações e que necessita apropriar-se dos produtos do gênero humano. Nesse sentido, esta subseção sintetiza o modo como a referida tríade é retratada pelos autores nas publicações científicas selecionadas para a investigação.

A primeira pesquisa destacada é a de Costa *et al.* (2019), cujo objetivo foi avaliar o efeito de uma intervenção sobre o engajamento em atividade física e o comportamento sedentário no período escolar, nas aulas de educação física e nos recreios em estudantes do 6º ao 9º ano. Segundo os autores, a justificativa para o estudo gira em torno dos seguintes fatores: benefícios da prática regular de atividades

físicas na proteção contra doenças cardiometabólicas e na promoção do desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes; a maioria dos adolescentes não praticam atividades físicas em níveis recomendados no país e no mundo; evidências de que a prática de atividade física na adolescência ou sua ausência são levadas para a vida adulta, impactando severamente a mortalidade e as hospitalizações que sobrecarregam os sistemas de saúde; atividades acadêmicas escolares são sedentárias, sendo as aulas de educação física e o recreio boas oportunidades para intervenções.

Costa *et al.* (2019, p. 4) relatam que foram implementadas ações em quatro componentes para efetuar as mudanças necessárias: o primeiro deles foi a alteração da dinâmica de organização do tempo pedagógico das aulas de educação física para promover mais práticas de atividade física moderada e vigorosa, exercícios de força e flexibilidade, divididos em exercícios de alongamento e força muscular com 10 minutos para cada, e aeróbicos por 20 minutos, cabendo aos professores a seleção dos conteúdos e a condução das 3 aulas semanais; o segundo componente foram as modificações para que os alunos tivessem, durante o recreio, momentos para a prática de atividades físicas, como a disponibilização de bolas e cordas; o terceiro envolvia a realização de sessões educativas nas quais foram abordados temas de atividade física e saúde, nutrição e imagem corporal, com a utilização de vídeos, filmes, jogos educativos, confecção de cartazes, palestras e oficinas; o quarto componente foi a adoção de materiais educativos, como *folders*, para os alunos e pais, além de cartazes fixados em sala de aula, pátio e unidade básica de saúde do bairro sobre atividade física e comportamento sedentário (COSTA *et al.*, 2019, p. 4-5).

Os resultados da pesquisa, segundo Costa *et al.* (2019, p. 9), “sugerem que a intervenção não foi efetiva em aumentar a proporção de atividade física e diminuir o comportamento sedentário no período escolar total, aulas de educação e recreios”⁴⁰ e que, contraditoriamente, o grupo controle obteve um perfil menos sedentário e mais ativo na finalização da pesquisa.

A investigação de Lemes *et al.* (2018) teve por intuito verificar o efeito de aulas de ginástica escolar em minitrampolim nos níveis de atividade física de escolares da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mediante o entendimento de que, quando

⁴⁰ A metodologia utilizada pelos pesquisadores envolvia a mensuração nos níveis de atividade física por meio de acelerômetros, além do fato que seria estabelecido em escolas diferentes grupos para controle e intervenção, promovendo a comparação dos dados para que se chegasse às conclusões.

planejadas e bem conduzidas, as intervenções no ambiente escolar aparentam promover um estilo de vida ativo e saudável em crianças, jovens e adultos. Segundo Lemes *et al.* (2018, p. 864), a promoção da saúde relaciona-se com a manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo e com o estímulo provocado pelas aulas de educação física desenvolvem-se capacidades físicas, habilidades motoras e, conseqüentemente, a saúde.

Graças a isso, afirmam, a atividade física nas aulas gera melhoria nos padrões de intensidade de atividade física e, diante das especificidades e peculiaridades dos alunos da EJA, o professor deve proporcionar métodos de ensino que estimulem o interesse dos alunos, procurando aumentar a participação e promover a saúde. Como sugestão, apontam a utilização de *freesbie*, jogos, esportes organizados e zumba, além do minitrampolim ou *jump* como instrumento para inclusão dos jovens de modo individualizado, motivador, voltado à saúde e à estética (LEMES *et al.*, 2018, p. 2). Com base nesse entendimento, organizaram o planejamento das aulas de ginástica em minitrampolim (Figura 1), durante um semestre, em três aulas de 30 minutos por semana.

Figura 1 – Exemplo de planejamento elaborado para o ensino de minitrampolim para EJA

Quadro 1 - Formato da intervenção das aulas de Jump.

Período	Março - Abril	Maio - junho	Julho
Contexto das músicas	Estilo das músicas: Dance	Estilo das músicas: Dance	Estilo das músicas: Dance e Rock
Parte inicial	5 minutos iniciais para colocar os pedômetros.	5 minutos iniciais para colocar os pedômetros.	5 minutos iniciais para colocar os pedômetros.
Parte principal	Músicas escolhidas pelo professor, 4 músicas de 5 minutos cada; 2 de 60 a 80 beeps por minuto (BPM'S) e 2 de 80 a 100 BPM's.	Músicas escolhidas pelos alunos, 3 músicas totalizando 20 minutos, 2 de 7' e 1 de 6'. Variação de BPM's de 90 até 120.	Músicas escolhidas pelo professor e alunos. 2 (10') escolhidas pelos alunos com aproximadamente 100 BPM's e 2 (10') 120 BPM's selecionadas pelo professor.
Final da aula	5 Minutos de alongamento (nível de AF não computado)	5 Minutos de alongamento (nível de AF não computado)	5 Minutos de alongamento (nível de AF não computado)

Fonte: Lemes *et al* (2018).

Sobre os resultados alcançados, Lemes *et al.* (2018, p. 869) afirmam que o nível de atividade física aumentou em grande proporção, ao longo de um semestre, e que o estudo é uma possibilidade para que outros professores possam realizar o plano de ensino da EJA voltado à promoção da saúde mediante maiores níveis de atividades físicas associadas ao ritmo e à ginástica.

Esse resultado demonstra que é possível planejar as aulas de EF⁴¹ escolar com embasamento na teoria do treinamento físico, considerando intensidade, progressão e continuidade como aspectos relevantes ao cronograma de ensino da disciplina, mesmo sob condições adversas como as entradas na EJA. Além de que, outras pesquisas demonstram que o objetivo das aulas de EF orientado para maiores níveis de AF [atividade física] associados à saúde, pode ser alcançado em outros contextos e perspectivas, como no ensino dos esportes (LEMES, 2015; WOOD e HALL, 2015 *apud* LEMES *et al.*, 2018, p. 868).

Outro estudo também trata da relação da educação física com a saúde, todavia, numa perspectiva diferente das apresentadas anteriormente. Oliveira, Martins e Bracht (2015, p. 1), diante das dificuldades de transpor de maneira didática e pedagógica o conceito ampliado de saúde, isto é, para além da concepção clássica de ausência de doenças, de orientação exclusivamente biológica, investigam como o tema da saúde é e/ou pode ser abordado na educação física e suas contribuições para o desenvolvimento da educação para a saúde. Assim, por intermédio da pesquisa-ação, os seis professores participantes elaboraram projetos de forma coletiva e colaborativa.

O Quadro 12 apresenta a síntese de cada um dos projetos conforme Oliveira, Martins e Bracht (2015).

Quadro 12 – Síntese dos projetos da pesquisa-ação de Oliveira, Martins e Bracht (2015).

<p>PROJETO</p> <p>“Atividades de lazer e a promoção da saúde”,</p> <p>TURMAS: 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (7 – 8 anos)</p>	<p>Este projeto surgiu a partir da observação dos conflitos e acidentes ocorridos durante o recreio. Nesse contexto, a EF poderia contribuir promovendo práticas corporais que viessem a compor o repertório da cultura corporal de movimento dos alunos para que esses pudessem utilizá-las para além das aulas. Os conteúdos eleitos foram os “jogos, brincadeiras e atividades de lazer” (Projeto). A metodologia se pautou na abordagem sócio-interacionista de Vygotsky e privilegiou o plano social da educação para a saúde (KOTTMANN; KÜPPER, 1999). Foram desenvolvidas as seguintes ferramentas de trabalho: 1) realização de questionário sobre o tema; 2) elaboração de gráficos (a partir dos questionários); 3) elaboração de atividades de lazer em grupo, desenvolvidas nas aulas para serem utilizadas no recreio.</p>
<p>PROJETO</p> <p>“Você brinca de quê?”</p> <p>Turma: 7ª série⁴² do Ensino Fundamental (13 anos)</p>	<p>O cerne deste projeto propôs o resgate de jogos e brincadeiras populares. Assim, objetivou-se tecer diálogos transversais sobre a promoção da saúde presente nessas práticas. No projeto, dois elementos são apontados: a violência e o sedentarismo. “A tecnologia e também a violência restringiram as brincadeiras fazendo com que as crianças fiquem horas e horas na frente do computador ou mesmo da televisão” (Projeto). As ferramentas utilizadas foram: 1) questionário sobre a prática de brincadeiras antigas para alunos e pais responderem; 2) divisão da</p>

⁴¹ Abreviatura de educação física.

⁴² A menção à série e não ao ano foi respeitada de acordo com a publicação original.

	<p>turma em grupos para aplicarem duas brincadeiras (uma antiga e uma atual), na aula, para que os outros pudessem vivenciá-las</p>
<p>PROJETO</p> <p>“Saúde nas relações sociais”</p> <p>Turma: 5º ano do Ensino Fundamental (10 anos)</p>	<p>A questão central do projeto girou em torno de como, a partir das relações sociais, os alunos com deficiência podem ser incluídos nesse espaço. Nesse sentido, foram elencadas questões como o cuidado com o outro, a solidariedade e cooperação. Procurou-se proporcionar momentos nos quais os alunos vivenciassem situações em que pudessem se colocar no lugar do outro e, assim, sentirem-se incentivados a terem atitudes inclusivas que se transformem em práticas de vida. Os conteúdos foram os “jogos e esportes adaptados” (Projeto). As ferramentas utilizadas foram: 1) sensibilização a partir do filme “Os intocáveis”; 2) listagem de atividades do cotidiano escolar; 3) simulação de uma pessoa com deficiência (cadeirante, surdo, cego, mudo) ou obesa; 4) relatos das experiências sobre a simulação; 5) montagem de painel sobre o tema; 6) vivência de jogos cooperativos e esportes paraolímpicos (vôlei sentado e atletismo com guia). É interessante ressaltar que esse projeto teve vínculo colaborativo com a professora regente e estagiárias.</p>
<p>PROJETO</p> <p>“Os jogos em jogo: a iniciativa da EMEF SOL por uma relação mais saudável”</p> <p>Turmas: 1ª ao 8ª séries (7 a 14 anos)</p>	<p>Esse projeto se configurou na realização de jogos escolares (5ª a 8ª séries) e um festival (1ª a 4ª séries), o que se configura como uma atividade extra-aula de EF. O foco central esteve nas relações de <i>cuidado de si, cuidado do outro</i> e na promoção de <i>encontros</i>, que, em si, contribuiriam para a potencialização da vida dos alunos envolvidos. Segundo os professores, “o jogo que queriam jogar” tem relação com outros aspectos relacionados à saúde, entre eles a questão social e os relacionamentos interpessoais. Os jogos escolares foram construídos em colaboração com os alunos, através do sistema de representantes de turma. A partir de reuniões, foram deliberadas as práticas corporais: futebol (masculino/feminino), vôlei e queimada (misto). Também foram construídas as equipes, divididas entre 5ª/6ª e 7ª/8ª séries, com participação de alunos/as das várias turmas. Já para o festival, ficaram decididas várias atividades (entre elas: queimada, festival de pipas, jogos e brincadeiras, etc.). Também foi planejada pela equipe escolar, uma festa para cada um dos segmentos no final dos eventos.</p>
<p>PROJETO</p> <p>“A contribuição da EF na saúde do estudante do Forte São João/Projeto cuidando de nós.</p> <p>Turma: 2º segmento da EJA</p>	<p>Esse projeto foi desenvolvido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas normalmente ocorrem em uma pequena sala de uma igreja na comunidade supracitada. Outra especificidade é que os professores trabalham em duplas. Inicialmente, a parceria seria estabelecida com um professor de geografia, onde a ênfase de trabalho se daria a partir do tema dos espaços de lazer da comunidade. Mas devido a uma mudança repentina, a professora passou a trabalhar com um professor de português. Foi necessária, então, a reelaboração do projeto, o que deixou a professora bastante frustrada. O trabalho em conjunto com essa disciplina foi realizado intermédio à produção textual sobre o cotidiano dos alunos (a experiência/impacto de descer e subir a escadaria da comunidade), além da reescrita dos textos. Contudo, o grande desafio era conseguir, a partir desse trabalho diagnóstico, realizar com os alunos práticas corporais que potencializassem o cuidado de si.</p>

Fonte: Oliveira; Martins; Bracht (2015). Elaborado pelo autor, 2021.

Segundo Oliveira, Martins e Bracht (2015, p. 246), a premissa teórica sobre um conceito ampliado de saúde é amparada pela possibilidade de conferir autonomia às pessoas para que possam dirigir sua saúde, a partir de questões que vão do plano pessoal-individual até o plano das relações sociais.

A processualidade da promoção da saúde, no caso dos projetos construídos, é percebida quando propõe elementos para que os alunos possam obter competências e habilidades para agregar a seus projetos de vida elementos da cultura corporal de movimento. Assim, o cuidado de si e do outro, a inclusão e o respeito emergem como elementos inovadores na educação para a saúde, a partir das intervenções que a EF realiza na escola (sejam em momento de aula ou extra-aula) (OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015, p. 247).

Para os autores, os relatos dos professores colaboradores exemplificam que, anteriormente, abordavam a saúde sob o viés da tradição biológica da educação física e que, após as intervenções da pesquisa-ação, houve ressignificação do conceito de saúde, ampliando o termo para tratar as próprias relações sociais e o desenvolvimento num sentido holístico de sujeito (OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015, p. 248).

Argumentamos que o processo educativo da EF não deveria se reduzir a promover a aptidão física dos alunos e sim de, a partir de sua especificidade, ser uma das disciplinas na escola a contribuir, na educação das pessoas para consumir conscientemente de forma reflexiva as demandas (das práticas corporais) do mundo contemporâneo de forma que lhes permitam desenvolver a sua saúde (OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015, p. 252 – 253).

Igualmente assumindo críticas às concepções tidas como dominantes na educação física, Eusse, Bracht e Almeida (2016) procuram analisar, de forma teórica-conceitual, a obra de Hans-Georg Gadamer na tentativa de propiciar diálogo entre arte, educação e educação física. Assim, a partir de pesquisa bibliográfica, Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 12) criticam a racionalidade técnico-instrumental que permeou o cenário da educação física a partir dos anos de 1980. As considerações dos autores estão direcionadas, principalmente, à crítica sobre como o esporte e o tecnicismo influenciaram os modelos de formação inicial e continuada com base na didática tecnicista de um currículo denominado tradicional-esportivo. Como forma de oposição a esse modelo, propõem a ideia do professor-artista, tendo como ponto de partida a prática pedagógica como obra de arte.

Nessa perspectiva, Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 13) afirmam que, no planejamento, o professor cria, toma decisões e improvisa, articulando o saber teórico, científico e formal, orientando-se também por saberes da esfera pessoal, referente, aos seus sentires e à sua experiência prática. Após isso, a elaboração do professor-artista no planejamento exige capacidade do docente de quebrar suas próprias

resistências para conseguir criar o novo ou transformar o já existente. Segundo Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 13), o professor-artista deve reconhecer que o espaço da aula será sempre diferente, como parte de um processo que envolve sujeitos. Assim, “é possível planejar/criar uma prática como obra de arte a partir de vivências e numa constante conversa com a tradição, senti-la presente e construí-la como passado de um futuro próximo (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016, p. 13).

Quanto à execução do planejamento, para Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 13), o trabalho artístico do professor, diferentemente de um artesão ou arquiteto, configura-se em contato com outros seres humanos, proporcionando diferente construção de resultados, com produtos não materiais. Por conta disso, a prática pedagógica busca a “*form-ação*”, a transformação do transitar no mundo pelo aluno. Segundo Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 14), “[...] trata-se aqui de pensar a *form-ação* como um exercício estético de criação de si; é a ação de finalização da obra ou, em outras palavras, o diálogo entre o aluno e a prática pedagógica como obra de arte”. Cabe ao professor, nesse exercício, a função de acompanhamento ou indicação baseando-se no diálogo. Nesse processo de *form-ação*, o professor possibilita a “*trans-formação*” do aluno em rebelde, que

[...] são alunos que conseguem dimensionar aquilo que querem viver, que os mobiliza e por isso questionam, falam dos seus incômodos, complicam a submissão à autoridade, recusam-se a dar um passo às cegas, percebem que devem se mobilizar na própria atividade do saber, do escolher. Também entendem que o professor muito do que a eles faltam (reconhecem o outro, valorizam sua presença). Os alunos ‘rebeldes’ se abrem, preparam, sentem as necessidades da sua existência e as identificam e comunicam. Esses alunos são autônomos. Eles se *formam* a partir da conversa com eles mesmos, ‘[...] é o tratamento que nós mesmos devemos nos aplicar, esse auscultar, esse escutar-se silenciosa e atentamente e o preencher-se com o todo da riqueza do mundo em um momento imperturbado [...]’ (GADAMER, 2011, p. 107). Essa atitude reflexiva, por sua vez, é um dos elementos que podem desenvolver a **críticidade**. O aluno ‘rebelde’ trata a potencialidade para compreender a importância da sua voz crítica porque ‘[...] somente mediante uma proposta crítica nasce algo novo’ (FLICKINGER, 2014, p. 47). A prática pedagógica como obra de arte permite que o aluno não reproduza uma norma, que mais bem se presta para ser lida e recriada. A prática pedagógica como obra de arte, como diálogo, possibilita a *form-ação* do aluno ‘rebelde’ crítico (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016, p. 14 – 15, grifos originais).

A respeito da esfera da avaliação, Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 16) afirmam que a compreensão da prática pedagógica como obra de arte não tem como ser medida

ou avaliada com métodos estandardizados, por tratar de um significado expresso de maneira diferente para cada um, no diálogo que se estabelece individualmente. Assim, o professor-artista não se mede e nem mede o outro, dispondo-se apenas a observar com o seu olhar cuidadoso, a escutar com o seu ouvido aberto e a palpar com “a mão sábia e exercitada que reconhecimento o tecido apalpando-o” (GADAMER, 2011, p. 106 *apud* EUSSE; BRACH; ALMEIDA, 2016, p. 16).

Já a pesquisa bibliográfica de Costa e Oliveira (2002), teve como objetivo a estruturação de uma proposta de planejamento para a educação física a partir do eixo movimento na Educação Infantil. Em decorrência das determinações legais e das características que envolvem a referida etapa, Costa e Oliveira (2002, p. 116) apontam que a criança está em uma fase do desenvolvimento em que ocorrem mudanças significativas em termos social, físico, psicológico e biológico, os quais serão responsáveis pela aquisição de habilidade e de comportamentos futuros. Assim, o profissional que atua com essa etapa deve conhecer o desenvolvimento infantil em todos os aspectos, necessidades e interesses das crianças para oferecer-lhes trabalho adequado.

Figura 2 – Capacidades e características de formação para crianças de 4 a 6 anos segundo Costa e Oliveira (2002).

Capacidades	Características
Biológica	A criança está começando um período de crescimento na estatura, o que vai convertê-la num ser forte e gracioso.
Afetiva	Egocentrismo. Sistema de valores baseado nos adultos. “Me disse o papai”.
Social	Ainda egocêntrico, a criança necessita jogar com outras crianças. Tentativas de liderança. Jogam meninos e meninas juntos.
Cognitiva	Conhecimento simbólico, mágico ou pre-operativo. Percepção global da realidade. Atenção dispersa. Controle incipiente do próprio espaço
Motora	O gosto pela atividade física e o grau de aptidão física já são diferentes em cada criança: e disso se nota o fator constitucional. Predomínio lateral. Relaxamento global. Equilíbrio estático com pé dominante. Deslize em patins de rodas. Anda para trás sem marcar a trajetória. Corre à frente. Saltita com o pé dominante, salto em distância com corrida. Lançamento unilateral e incipiente do lado contrário. Recepção com antebraços e mãos. Golpeia a bola com o pé, recebe e domina.

Fonte: Costa e Oliveira (2012).

Além disso, Costa e Oliveira (2002, p. 116) exibem um resumo (Figura 2) daquilo que consideram significativo e imprescindível em termos de formação para crianças de 4 a 6 anos. Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Costa e Oliveira (2002, p. 117) afirmam que “o movimento humano permite às crianças agirem sobre o meio físico e expressarem sentimentos, emoções e pensamentos, sendo este, também, o principal objeto de estudo da Educação Física”. Então, a partir do movimento humano, Costa e Oliveira (2002) organizam uma proposta de planejamento para as aulas de educação física para a Educação Infantil, na tentativa de contribuir para o desenvolvimento integral da criança.

Para essa fase educacional, observamos, na literatura, a indicação de que deve ser proporcionado às crianças o máximo de vivências motoras que explorem as formas de utilização e de combinação das habilidades motoras. Os conhecimentos desenvolvidos devem possibilitar as crianças participarem discutindo e refletindo sobre sua prática, além de vivenciá-la, como trazem Gallardo *et al.* (1998). Os conteúdos selecionados referem-se ao conhecimento do corpo, de sua estrutura e das possibilidades de movimentação, também conhecimentos de base cultural e social, através de atividades rítmicas variadas, ginástica, jogos e brincadeiras e outros (COSTA; OLIVEIRA, 2002, p. 117).

Ademais, os autores organizam a proposta a partir de quatro núcleos, que estão condensados no Quadro 13. Costa e Oliveira (2002, p. 118) afirmam ainda que, embora essa proposta seja indicação apenas para a Educação Infantil, a nomenclatura dos núcleos deverá seguir até a última série do Ensino Médio e atender ao desenvolvimento vertical e horizontal dos conhecimentos a serem tratados.

Quadro 13 – Núcleos propostos para a Educação Infantil

Núcleo 1 – Movimento em descoberta e estruturação	
Compreende a fase inicial do movimento humano, ou seja, a descoberta e a vivência exploratória que cuidarão de oferecer uma formação à vivência e ao entendimento do mundo motor de base. A fase de estruturação compreenderá os conhecimentos afetos à reelaboração e à adaptação do mundo motor ao atendimento das diversas manifestações construídas e praticadas pelo homem. Os conteúdos selecionados neste núcleo para a educação infantil compreendem: habilidades motoras de base (locomotoras, não-locomotoras, manipulativas, coordenação visomotora), esquema corporal, percepção corporal.	
Habilidades motoras:	Locomotoras: andar, correr, saltar, trepar, rolar, quadrupediar, girar, rastejar e escorregar;
	Não-locomotoras: empurrar, puxar, sustentar, balançar, estender, flexionar, encurvar e retorcer
	Manipulativas: empunhar e enrolar.

Coordenação viso-motora:	Lançar, receber, rebater;
	Coordenação óculo-manual: quicar, conduzir;
	Coordenação óculo-pedal: chutar, conduzir com os pés.
Combinações	Andar e: chutar, puxar, balançar, lançar, receber, girar;
	Correr e: balançar, transportar, saltar, chutar, arremessar, receber;
	Lançar e: arremessar, girar.
Esquema corporal	Estrutura corporal:
	Conscientização segmentária;
	Postura: estática, dinâmica;
	Respiração;
	Batimentos Cardíacos;
	Lateralidade: direita, esquerda, dominância lateral;
Percepção corporal (sentidos)	Equilíbrio: estático, dinâmico.
	Percepção visual;
	Percepção auditiva;
	Percepção tátil.
Núcleo 2 – O movimento nas manifestações lúdicas e esportivas	
<p>Compreende o estudo da cultura elaborada em relação ao mundo motor. Busca oferecer experiências e vivências dentro do que o homem criou e estruturou no mundo motor. Os jogos são os componentes centrais deste núcleo (motores, sensoriais, criativos, cooperativos), sendo os mais indicados os de baixa organização para que as crianças possam vivenciar, de forma variada e estimulante, as formas básicas de locomoção e ampliação do leque motor.</p>	
Jogos	Simbólicos, faz-de conta;
	Cooperativos;
	Sensorias.
Núcleo 3 – O movimento em expressão e ritmo	
<p>Aqui, as habilidades artístico-motoras podem ser vivenciadas, exploradas e, assim, contribuir na formação de pessoas que consigam perceber e entender um pouco melhor a arte, o seu próprio corpo e suas possibilidades. Estão contempladas neste núcleo a ginástica e a dança. Podem ser muito exploradas, na etapa educacional em discussão, cantigas de roda, brincadeiras cantadas, festivais, teatrinhos e danças em geral.</p>	
Ginástica	Rolamentos: para frente, para trás;
	Vela;
	Avião: com variação;
	Estrela: no solo, ultrapassando um objeto;
	Ponte.
Danças	Infantis
	Populares
Brincadeiras cantadas	Representação original;
	Representação criativa.
Cantigas de roda	Representação original;
	Representação criativa.
Expressão corporal	Mímica e imitação;
	Dramatização de histórias, contos, músicas;
	Representação de sentimentos;
	Representação de situações.
Núcleo 4 – O movimento e a saúde	
<p>O último núcleo coloca o movimento como elemento auxiliador às condições básicas da saúde. Serão trabalhadas, aqui, questões básicas de higiene e de saúde, como a importância da água, das frutas, do lavar das mãos, das roupas e de alguns cuidados em relação a quedas e a pequenas escoriações.</p>	
Noções básicas de higiene	Bucal;
	Corporal;
	Vestimentas;
	Alimentos.

Fonte: Costa e Oliveira (2002). Elaborado pelo autor, 2021.

Costa e Oliveira (2002, p. 119) apontam que os conteúdos devem ser distribuídos bimestralmente, de modo que seja respeitado um grau crescente de complexidade entre as séries, tendo os núcleos 2 e 3 com maior quantidade no Jardim I⁴³, possibilitando que as crianças de 4 anos possam ter menos dificuldades para se adaptarem ao ambiente escolar nos anos seguintes. Os autores disponibilizam ainda um modelo detalhado do que eles denominam de proposta fechada anual (Anexo A) e bimestral (Anexo B) do Jardim I.

Assim, concluem Costa e Oliveira (2002, p. 121), a proposta apresentada é uma das possibilidades para que a educação física auxilie a Educação Infantil na formação de seres humanos participantes, críticos e autônomos em relação ao universo motor.

A Educação Física é uma disciplina que pode contribuir muito para o desenvolvimento integral da criança. Com atividades prazerosas, ela proporciona à criança a oportunidade de interagir com objetos, com pessoas e com situações que estarão preparando-a para sua vida em sociedade, cabendo ao professor organizar situações e selecionar conteúdos e procedimentos nos quais os alunos possam discutir, sugerir, analisar, cooperar, sentirem-se confiantes, trocar experiências e realizarem descobertas individuais e em grupos (COSTA; OLIVEIRA, 2002, p. 121).

A pesquisa de Diedrich, Araújo e Rocha (2020) também teve como enfoque a Educação Infantil. A partir de uma pesquisa qualitativa com cinco professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil da rede pública de um município da Região do Vale do Taquari (RS), objetivou compreender como os docentes de educação física compreendem e elaboram o planejamento de ensino da Educação Infantil. Os autores afirmam que o planejamento na Educação Infantil apresenta visão interdisciplinar – potencializar na criança a capacidade de estabelecer suas leituras de mundo – e específica – sustentada nas experiências corporais como forma comunicativa de linguagem (SIMÃO, 2005 *apud* DIEDRICH; ARAÚJO; ROCHA, 2020).

Por conta disso, Diedrich, Araújo e Rocha (2020, p. 4) destacam que a relação entre educação e corporeidade perpassa todos os saberes e períodos que configuram o cotidiano das crianças nas escolas, o que não significa negligenciar a centralidade

⁴³ Equivalente para as crianças de 3 anos de idade.

do corpo e do movimento na prática pedagógica na educação física. Para os autores, o corpo e o movimento, mediante a comunicação, a expressão e a interação social pela via corporal, são espaços privilegiados na dinâmica de trabalho, pois os “sentidos/significados” do movimento humano tornam-se fundamentais na mediação didático-pedagógica da educação física na Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 11 – 12 *apud* DIEDRICH; ARAÚJO; ROCHA, 2020, p. 4).

É importante salientar que as expressões e movimentos das crianças são formas de linguagem que expressam o patrimônio cultural da humanidade, cujos ‘fenômenos da cultura que se expressam a nível corporal, bem como a ampliação, a vivência e a criação das culturas infantis de movimento, constituem a especificidade da contribuição da Educação Física na Educação Infantil’ (SIMÃO, 2005, p. 165). Isso significa que as crianças, inclusive as de pouca idade, possuem uma cultura infantil peculiar à sua faixa etária, expressa ‘pelo brincar, pelo faz-de-conta, pelos jogos, pela imitação e por sua inconfundível capacidade de criar ritmos e movimentos’, o que lhes confere ‘o estatuto de sujeitos histórico-culturais que, em relação com outras crianças e com os adultos, criam e recriam suas linguagens de movimento e, conseqüentemente, a cultura’ (SAYÃO, 1999, p. 233). Como sujeito histórico, a criança representa singularmente as diversas manifestações culturais que apreende em suas atividades cotidianas em família, na escola, nas relações com o mundo. Logo, torna-se fundamental que o planejamento da Educação Física privilegie as diferentes linguagens manifestas através da corporeidade, gestualidade, oralidade, dramaticidade, musicalidade, leitura, escrita (DIEDRICH; ARAÚJO; ROCHA, 2020, p. 5).

Numa das escolas dos professores investigados, o plano de trabalho é organizado no primeiro mês do ano letivo por trimestres, exigindo aporte teórico e conformidade com os documentos institucionais. Assim, afirmam Diedrich, Araújo e Rocha (2020, p. 7), uma das professoras destaca que planeja seguindo as orientações da BNCC, que, para a Educação Infantil, divide os objetivos de aprendizagem por faixa etária em cinco campos de experiências: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala pensamento e imaginação”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Entretanto, para Diedrich, Araújo e Rocha (2020, p. 12), a maior dificuldade dos professores entrevistados é elaborar as práticas pedagógicas que compõem os planos de aulas, porque, diferentemente dos planos de trabalho, elas são observáveis, passíveis de análise e pressupõem o que se pretende desenvolver cotidianamente com os estudantes.

Na dúvida sobre como realizar as aulas, os professores entrevistados recorrem à bagagem de conhecimentos e experiências construídos durante a formação inicial. Contudo, a principal estratégia utilizada para planejar as aulas é buscar por modelos de brincadeiras e atividades prontas em manuais, sites ou vídeos disponibilizados na internet, uma necessidade que eles relacionam com fragilidades na formação inicial, conforme identificado na fala da professora Bruna. Em relação ao que é planejado, podemos destacar um certo reducionismo ao desenvolvimento motor e psicomotor da criança, algo preocupante se observarmos que a Educação Física comprometida com o respeito aos interesses, necessidades e direitos das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos deve permitir que elas 'desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira, ampliando assim as culturas infantis de movimento' (SIMÃO, 2005, p. 168 *apud* DIEDRICH; ARAÚJO; ROCHA, 2020, p. 13).

Apresentados esses pontos da pesquisa sobre a forma como os professores compreendem e elaboram o planejamento, é possível tratar outro estudo. A partir da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (PCE/SP), Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) tiveram por objetivo planejar estratégias de ensino e adaptações de recursos com foco na inclusão educacional do aluno com deficiência visual, porque elas seriam primordiais para efetivar a participação nas aulas de educação física. Em termos metodológicos, primeiro identificaram os temas da Proposta Curricular para a 8ª série em cada bimestre, em seguida analisaram o "Caderno do Professor", isto é, as orientações teóricas e metodológicas organizadas pela rede de ensino destinada ao professores, para a referida série e, por fim, planejaram as estratégias de ensino e as adaptações de recursos visando à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Para os autores, a referida proposta curricular entende que a educação física deve "tratar pedagogicamente os conteúdos relacionados ao movimentar-se humano, às construções corporais humanas, sendo eles, o jogo, o esporte, a ginástica, as lutas e a atividade rítmica (SEE⁴⁴/SP, 2008a *apud* FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013, p. 62). Para os anos finais do Ensino Fundamental, seguiram a definição do objetivo da proposta estadual de

⁴⁴ Abreviatura para Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

[...] diversificar, sistematizar e aprofundar as experiências do 'se movimentar' no âmbito das culturas lúdica, esportiva, gímnica, das lutas e rítmica, de modo a proporcionar novas experiências e, também, ressignificação das anteriormente vivenciadas. A opção por esses conteúdos deu-se porque, por um lado, houve uma ascensão da cultura corporal e esportiva nos meios de comunicação e na economia e, por outro lado, os adolescentes possuíam afinidades com manifestações corporais relacionadas às condições sociais, econômicas e culturais (SEE/SP, 2008a). Assim, a educação física escolar deveria contemplar a cultura corporal que se expressa de diferentes formas e em variados contextos, a partir do repertório de conhecimento variado dos alunos e ampliá-lo, aprofundá-lo e qualificá-lo criticamente (SEE/SP, 2008a *apud* FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013, p. 62-3).

O estudo caracterizou ainda a adolescência como período de transição entre infância e vida adulta, marcada por impulsos no desenvolvimento emocional, físico, mental, sexual e social, além de esforços do indivíduo em alcançar objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive (EISENSTEIN, 2005 *apud* FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013, p. 63). Acerca dos aspectos motores, os autores ressaltaram o princípio da individualidade, afirmando que a sequência da progressão durante os estágios de desenvolvimento motor é a mesma para a maioria das crianças, variando, sobretudo, o ritmo por conta dos fatores ambientais e hereditários. Assim, atingir ou não o estágio amadurecido dependeria do ensino, do encorajamento e das oportunidades práticas (GALLAHUE; OZMUN, 2005 *apud* FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013, p. 63).

Sobre os aspectos psicossociais, Fiorini, Deliberato e Manzini (2013, p. 63) demarcam o período operatório formal, que ocorre após 11 ou 12 anos, quando se observa interesse do adolescente por problemas abstratos e facilidade para elaborar as respectivas teorias, interpretar e verificar hipóteses, enfim, o chamado raciocínio hipotético-dedutivo abordado por Piaget. Essa fase, dizem os autores, ocorre porque o adolescente, aos poucos, passa a adquirir e dominar a capacidade de abstrair; generalizar, explicar e elaborar teorias; paralelamente à elaboração das operações formais, a personalidade, em termos afetivos, vai afirmando-se com a inserção na sociedade adulta.

Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) revelam que, para a efetivação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, os professores recebem o "caderno do professor", que se constitui como

um material organizado por etapa da educação básica, bimestre e disciplina, e que indicava: 1) as orientações sobre os conteúdos do bimestre; 2) uma apresentação teórica dos dois temas a serem trabalhados no bimestre; 3) as situações de aprendizagem referente ao tema; 4) o desenvolvimento da situação de aprendizagem dividida em etapas; 5) a atividade avaliadora; 6) a proposta de situações de recuperação e, 7) os recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013, p. 63).

Os alunos também recebiam o “caderno do aluno”, compatível com “o caderno do professor”, com textos, figuras, gráficos, espaços para os alunos responderem aos exercícios propostos, além de dicas de pesquisas, filmes, livros, *sites*, e tarefas para estudo em casa. Para Fiorini, Deliberato e Manzini (2013, p. 63), as escolas não receberam qualquer tipo de reestruturação física, tampouco recursos pedagógicos para atenderem às demandas propostas. Apesar da organização dos referidos cadernos, os autores afirmam que não havia orientações auxiliando o professor no desenvolvimento dos conteúdos propostos em caso de alunos com deficiência.

O professor de educação física não encontra na Proposta Curricular a indicação de estratégias de ensino ou sugestões de recursos pedagógicos e adaptações que possam ser implementadas nas etapas de desenvolvimento de atividades, caso haja um aluno com deficiência na sala (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013, p. 64).

Para Fiorini, Deliberato e Manzini (2013, p. 65), entre os temas encontrados na proposta estadual para a Educação Física na 8ª série, o planejamento proposto foi para “jogo e esporte: diferenças conceituais e experiência dos jogadores” (Figura 3).

Figura 3 – Temas propostos para a Educação Física – 8ª série no PCE/SP.

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
Luta: capoeira	Esporte: modalidade coletiva a escolher; o esporte na comunidade e em seu entorno; espetacularização do esporte e o esporte profissional;	Esporte: jogo e esporte: diferenças conceituais e na experiência dos jogadores; Modalidade “alternativa” ou popular em outros países: <i>rugby</i> , beisebol, <i>badminton</i> , <i>frisbee</i> , ou outra	Atividade rítmica: organização de festivais de dança;
Atividade rítmica: manifestações rítmicas de diferentes grupos socioculturais e manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem	Atividade rítmica: manifestações rítmicas ligadas à cultura jovem (<i>hip-hop</i> , <i>streetdance</i> e/ou outras)		Esporte: organização de campeonatos;

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2008a).

Fonte: Fiorini, Deliberato e Mantizni (2013).

A organização do planejamento propôs momentos tais como: apresentação do tema em aula teórica; utilização das figuras do “caderno do professor”; realização das perguntas do “caderno do aluno”; experimentação das diferenças entre jogo e esporte; e desenvolvimento da situação de aprendizagem (“jogo de taco”, jogo “base quatro” e “base quatro com regras fixas”) (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013). Em cada situação de proposta, os autores propuseram diferentes estratégias que foram sintetizadas.

Destaca-se que foram planejadas 10 diferentes estratégias de ensino que podem ser seguidas, nas diferentes situações de aprendizagem, pelos professores de educação física para trabalhar o tema 1. Tais estratégias dizem respeito: 1) à comunicação: usar a dica verbal para explicações e verificar a linguagem utilizada, sendo claro e objetivo, evitando uso de coordenadas espaço-temporais; 2) ao uso de material em Braille; 3) ao auxílio e técnicas de treinamento do colega tutor; 4) ao uso de objetos reais para explicar a atividade; 5) à descrição de figuras; 6) ao método de ensino todo-parte-todo; 7) à modificação das regras do jogo; 8) à orientação do trajeto a ser percorrido pelo aluno: auditivamente, por exemplo, bater palmas ou usar chocalhos, ou então, com colchonetes; 9) à exploração do ambiente de aula e, 10) ao uso da corda-guia para atividades de corrida (FIORINI; DELIBERATO; MANZINI, 2013, p. 71).

Caracterizado como pesquisa qualitativa-descritiva, de natureza observacional, por meio de filmagens das aulas de educação física, o estudo de Fiorini e Manzini (2016) teve por intuito identificar situações de dificuldade e as de sucesso de dois professores de educação física em turmas regulares com a presença de alunos com deficiência e com autismo⁴⁵, na tentativa de subsidiar o planejamento de uma formação continuada. Além de destacarem que a responsabilidade de se criarem condições favoráveis à inclusão de alunos com deficiência e com autismo na educação física não é exclusiva do professor de educação física, os autores reforçam a necessidade de transformação da atitude do professor, no sentido de traçarem atitudes positivas para inclusão, adotando uma aposta que valorize a diversidade e esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Fiorini e Manzini (2016, p. 51) consideram fundamental o planejamento do professor de educação física dar atenção ao modo de apresentação dos conteúdos, à seleção e à modificação dos métodos de ensino, proporcionando maiores benefícios educacionais a todos os alunos, tendo adaptação, isto é, ajuste da tarefa paralelo ao

⁴⁵ A separação entre deficiência e autismo é feita pelos autores da pesquisa Fiorini e Manzini (2016).

desempenho da pessoa (WINNICK, 2004 *apud* FIORINI; MANZINI, 2016, p. 51), que é fundamental. Além disso, apontam o cuidado com as estratégias de ensino que precisam ser modificadas caso o professor identifique como não funcional para o aluno, devendo o planejamento prever mais de uma estratégia para cada atividade.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a necessidade de os professores refletirem sobre a própria atuação para que possam identificar que sua prática docente não era permeada apenas de dificuldades, mas também de sucesso (FIORINI; MANZINI, 2016). Ao analisarem a prática pedagógica, Fiorini e Manzini (2016, p. 57) identificaram que o conteúdo predominante das aulas de um dos professores era o competitivo, bom base na cultura esportivizante, argumentando sobre o quanto é essencial que se prime pelo universo das potencialidades de todos os alunos.

Também referindo-se ao planejamento para o atendimento às necessidades educativas de ensino para alunos com deficiência, o artigo de revisão de Souto *et al.* (2010) objetivou discutir a importância da integração da educação física ao PPP na prática da cultura corporal. Segundo os autores, o desenvolvimento dos alunos nem sempre ocorre conforme as diretrizes e metas educacionais traçadas, porque se fundamentam numa concepção dualista de ser humano. Por isso, são enaltecidos princípios como rendimento, competição e confronto, sendo o corpo valorizado pelo seu aspecto físico, subordinado, obediente, desfavorecido, e o indivíduo podendo ser tratado a partir de determinado padrão, de forma homogênea e semelhante.

Assim entendida, a disciplina pode ser um instrumento de exclusão, desconsiderando a importância da prática da cultura corporal principalmente para aqueles que não têm o corpo perfeito conforme os padrões socialmente estabelecidos, mas que são seres essencialmente humanos e, como tais, devem ter o direito de participação na vida social e nas atividades escolares como um todo. Considerando o status conferido à Educação Física no § 3º do artigo 26 da LDB, que a reconhece como componente curricular da educação básica integrada à proposta pedagógica da escola abre-se um leque de possibilidades para a efetiva participação dos profissionais da Educação Física na definição da proposta pedagógica da escola. Essa prerrogativa incorpora os conhecimentos da área aos demais saberes que compõem o currículo escolar, indicando uma proposta de inclusão da prática da cultura corporal no projeto da escola e, conseqüentemente, dos alunos na prática da cultura corporal, podendo favorecer o trabalho educacional interdisciplinar e a definição e execução de ações pedagógicas integradas que corroborem para uma prática educacional mais coerente, democrática e inclusiva da educação física na escola (SOUTO *et al.*, 2010, p. 763).

A respeito do processo avaliativo, Souto *et al.* (2010, p. 766) destacam que, para o atendimento das necessidades educativas dos alunos com deficiência, é preciso que ele seja compreendido e efetivado com nova abordagem. Logo, “observando-se o grau de acervo corporal do aluno (significância dos avanços obtidos), o grau de apreensão dos valores ético-políticos que formam a cultura corporal e o processo de socialização” (CASTELLANI FILHO 1997, p. 16 *apud* SOUTO *et al.*, 2010, p. 766), a avaliação classificatória, que privilegia resultado final, aptidão física, grau de rendimento físico e esportivo, precisa dar lugar a uma avaliação dinâmica, contínua, de análise de percurso, com ênfase no processo.

É preciso cuidar para não incorrer na falha de se usar a avaliação como prêmio aos alunos considerados bons ou mais capazes e castigo para os ruins ou menos capazes, sob pena de cometimento de injustiça e agravamento das desigualdades e discriminações contra os alunos deficientes, que podem, nesse contexto, ser taxados de inaptos, ou ainda, incapazes. Pois, segundo Perrenoud (2001, p. 21) ‘a excelência, o sucesso e o fracasso são realidades construídas pelo sistema escolar e muitas vezes a avaliação cria suas próprias desigualdades quando inclina a estimativa das competências a favor dos bons alunos ou de crianças socialmente favorecidas’ (SOUTO *et al.*, 2010, p. 766).

De acordo com Souto *et al.* (2016, p. 769), vários estudos têm deixado claro que a educação física é importante para o desenvolvimento da criança na escola, com benefícios que vão desde o crescimento e desenvolvimento físico até as capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Para os autores, a educação física desempenha papel fundamental na educação, na medida em que a prática do movimento possibilita a diversificação de experiências e de desafios que promovem a criatividade, a descoberta de novos movimentos, de limites e de conhecimento do próprio corpo, a socialização e a expressão de sentimentos pela linguagem corporal.

Declarando o construtivismo como abordagem em que a construção dos conhecimentos se dá pela interação do sujeito com o mundo, Souto *et al.* (2016, p. 770) defendem essa proposta como alternativa aos métodos diretivos adotados na educação física. Com base no construtivismo, afirmam que é preciso respeitar o universo cultural do aluno, com possibilidades educativas diversas, como jogos e brincadeiras, visto que, quando brinca ou joga, a criança também aprende de forma lúdica e prazerosa.

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância da Educação Física na escola de educação básica como componente curricular, que busca resgatar a cultura infantil e juvenil através da valorização dos conhecimentos e experiências que este aluno já traz e das possibilidades de novas construções, novas aprendizagens que serão possibilitadas a partir da interação com os outros e da aposta que o professor e a escola fazem na competência dos alunos. A Educação Física, se assim for compreendida, deve ser um componente curricular obrigatório ao longo da vida escolar para todas as crianças e jovens, uma vez que atua com o movimento, o corpo, jogos e esporte, oferecendo-lhes oportunidades para adquirirem competências de movimentos, identidades, desenvolverem conhecimentos e percepções necessárias para um engajamento independente e crítico na cultura corporal. Como nos diz Darido (2001, p. 7), 'não basta ensinar aos alunos a técnica dos movimentos, as habilidades básicas ou, mesmo, as capacidades físicas. É preciso ir além e ensinar o contexto em que se apresentam as habilidades ensinadas, integrando o aluno na esfera da sua cultura corporal' (SOUTO *et al.*, 2010, p. 770).

Para os autores, a visão dual, que separa corpo e mente, aptos e inaptos, bons e ruins, que prevaleceu historicamente no contexto escolar na educação física, é cruel e reforça o fracasso escolar e a exclusão (SOUTO *et al.*, 2010, p. 770). Assim, defendem que devem ser assumidas ideias inovadoras e perspectivas diferenciadas sobre a cultura corporal.

Segundo Castellani Filho (1997, p. 12), "compete, assim, à Educação Física dar tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal, reconhecendo-os como dotados de significado e sentido porquanto construídos historicamente". E, para avançar nesse processo, precisa efetivar sua participação nos processos pedagógicos discutidos e desenvolvidos no contexto escolar, fazendo parte da construção e reconstrução coletiva das ações e conteúdos pertinentes à Educação Física e à educação escolar como um todo. Para isso, é fundamental que a educação física escolar se desenvolva com base nos princípios da motricidade humana, buscando a transposição do dualismo corpo-mente e a superação dos entraves que historicamente vem limitando e empobrecendo a prática corporal no contexto escolar. Desta forma, amplia-se a concepção de homem percebido e sentido holisticamente como ser verdadeiramente humano e inteiro. Pensar uma Educação Física escolar nessa perspectiva pressupõe novas práticas, novas formas de planejar e executar as ações relativas ao movimento e à construção da cultura corporal na escola. Isso requer comprometimento do corpo docente com o projeto pedagógico, já que o projeto da Educação Física se integra ao projeto maior da escola. Nesse contexto, a Educação Física integrada em outras áreas do currículo escolar deve permitir ações interdisciplinares, que favoreçam o processo educativo como um todo, assumindo um papel fundamental no processo de superação da visão fragmentada sobre o corpo e também suplantando as práticas pedagógicas que têm produzido outros tipos de fragmentação: na relação professor-aluno, na relação aluno-conhecimento, na relação aluno-aluno, na relação entre o contexto escolar e a realidade social (SOUTO *et al.*, p. 770).

Além desse entendimento, Souto *et al.* (2016, p. 771) assumem que a proposta expressa PCN oferece subsídios para debates, planejamentos e avaliações da prática de educação física nas escolas, permitindo que os professores reflitam, repensem e reorganizem as ações pedagógicas para democratizar, humanizar e diversificar a prática da cultura corporal, incorporando as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

Dando sequência à apresentação sobre como a tríade conteúdo/forma/destinatário se manifesta nas publicações pesquisadas, o estudo de caso de Raimundo, Votre e Terra (2012) teve como foco o Projeto Acelerar para Vencer (PAV)⁴⁶, executado no estado de Minas Gerais para oferecer estratégias de intervenção pedagógica a alunos com atraso escolar. A pesquisa objetivou analisar criticamente o planejamento curricular da educação física com a finalidade de identificar sua organização e práticas no projeto. Conforme apontam os autores, o intuito desses programas é melhorar o desempenho escolar dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e se encontram com distorção idade/série de, pelo menos, dois anos.

A análise da Proposta Curricular da Educação Física de Minas Gerais, denominada Conteúdo Básico Comum (CBC), demonstrou que as finalidades da educação física no documento encontram-se sob forte influência da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, manifestando-se nos quatro pilares para a educação no século XXI propostos no relatório da UNESCO: “Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998): aprender a conhecer e a perceber; aprender a conviver; aprender a viver e aprender a ser” (MINAS GERAIS, 2008, p. 16 *apud* RAIMUNDO; VOTRE; TERRA, 2012, p. 851). Os pesquisadores constataram que o professor se esforça para executar o planejamento em sua totalidade e, mesmo sem recursos materiais, busca um conjunto de ações capazes de sistematizar sua prática pedagógica em função do que foi planejado e da possibilidade de o aluno apropriar-se desse conhecimento específico.

⁴⁶ No Estado de Minas Gerais, a partir de 1990, as reformas educacionais geraram um conjunto de dispositivos específicos, que influenciaram projetos cujo objetivo principal era eliminar ou reduzir o fracasso escolar. Em 1998, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais implementou um programa de aceleração da aprendizagem, que se desdobrou em três projetos: Travessia, Acertando o Passo, A Caminho da Cidadania (1998), e em 2008 implementou o Projeto Acelerar para Vencer (PAV - 2008) (RAIMUNDO; VOTRE; TERRA, 2012, p. 847-8).

No planejamento da Educação Física referente ao PAV 2⁴⁷ (8º e 9º anos do Ensino Fundamental) da escola investigada, constatamos que o objetivo geral e o específico contemplam a proposta do CBC, sendo os objetivos específicos a cópia das finalidades dos princípios do ‘aprender a aprender’. Os conteúdos são apresentados em quatro eixos: esporte, jogos e brincadeiras, ginásticas, e danças e expressões rítmicas, organizados em tópicos e habilidades. Ao analisar os tópicos e habilidade no planejamento, constatamos que os conteúdos: esporte, jogos e brincadeiras e ginástica não apresentam a orientação específica no PAV. Estes são recortes de textos da proposta do CBC do ensino fundamental, mesclados com o ensino médio. No eixo danças e expressões rítmicas, encontramos as orientações do PAV contempladas na sua totalidade, concomitantemente com o CBC. O desenvolvimento destes conteúdos na prática pedagógica revela algumas contradições pelo fato de o professor desconhecer as orientações gerais desta política. As atividades desenvolvidas, quando se aproximam da proposta, estão relacionadas à intuição e concepção do professor, mais do que ao entendimento e orientação para a implementação da política. Ou seja, o texto foi modificado e recriado no contexto da prática, e o professor o executa segundo princípios estabelecidos por ele mesmo (RAIMUNDO; VOTRE; TERRA, 2012, p. 853-4).

De acordo com Raimundo, Votre e Terra (2012, p. 854), embora a orientação metodológica do PAV tenha proposto que os conteúdos fossem trabalhados pela pedagogia de projetos, com ações que valorizassem as experiências trazidas pelos alunos e os conteúdos ensinados, isso não foi identificado nas atividades tampouco no planejamento. A descrição da forma de avaliação dos alunos seguia a proposição do PAV, com a utilização de instrumentos avaliativos, como trabalhos e pesquisas individuais e coletivas e a participação nas aulas. Apesar disso, os autores afirmam que não estava claro que a verificação do progresso no processo de ensino-aprendizagem ocorria a partir de parâmetros de comparação interindividual, com foco no aluno.

A pesquisa documental desenvolvida por Salgado *et al.* (2016) investiga as diferentes influências do currículo de educação física no Colégio Pedro II (CP II), localizado na cidade do Rio de Janeiro, desde a década de 1980 ao início do século XXI, analisando todos os Planos Gerais de Ensino (PGE) entre os anos de 1981 e 1996, até o projeto político-pedagógico do ano de 2002. Os autores afirmam que, influenciados pelo contexto das décadas de 1980 e 1990, o CP II inicia seu processo

⁴⁷ “O PAV I é destinado à recuperação do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; o PAV 2 é destinado à recuperação do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental” (RAIMUNDO; VOTRE; TERRA, 2012, p. 853).

de reorganização pedagógico-institucional a partir do entendimento de que a escola é um instrumento de transformação social.

Dessa forma, Salgado *et al.* (2016, p. 6) revelam que, no PGE de educação física de 1981 (Figura 4), a distribuição dos conteúdos previa três aulas semanais (5ª a 8ª série), o que era feito de forma equitativa entre todas as disciplinas, com exceção de língua portuguesa e matemática, com quatro aulas semanais.

Figura 4 – Programa de Educação Física do Colégio Pedro II de 1981.

Unidades Didáticas	1º Grau				2º Grau		
	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série
I	Exame Médico e Biométrico						
II	Teste de Aptidão Física						
III	Ginástica Escolar (M e F)		Ginástica Olímpica (M e F)				
	I	I	II	III	IV	V	VI
IV	Atletismo (M e F)						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
V	Natação (M e F)						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
VI	Futebol de Salão (M)			Nado Sincronizado (F)			
	I	II	I	II	III	IV	V
VII	Andebol (M e F)				Polo Aquático (M)		
	I	II	III	IV	I	II	III
VIII	Ginástica Rítmica Desportiva (F)						
		I	II	III	IV	V	VI
IX	Basquetebol (M e F)			Basquetebol (M)			
		I	II	III	IV	V	VI
X	Voleibol (M e F)						
		I	II	III	IV	V	

Quadro 1. Programa de Educação Física

Fonte: CP II, 1981, p. 85-86; 1982, s/p.

Fonte: Salgado *et al.* (2016).

De acordo com Salgado *et al.* (2016, p. 7), no PGE de 1981 também é apresentada detalhadamente cada unidade didática por conteúdo específico em cada série, a partir de modelos de planos de curso, com o objetivo geral da disciplina, a descrição das unidades didáticas, conteúdos programáticos, número de aulas, objetivos específicos, bibliografia e estratégias didático-pedagógicas. A partir de 1983, há uma reconfiguração desse formato.

O currículo deixa de ser apresentado sob a forma de programa (QUADRO 1) e sua orientação ocorre sob a forma de planejamento de curso, pré-fixados. De natureza esportivizante e altamente técnicos, os Planos de Cursos em relação aos conteúdos se repetem nos PGE'S de 1981, 1982, 1983, 1984, 1985. Entretanto, nos PGE'S de 1983, 1984, 1985, 1986, 1987 e 1989, os Planos de Curso são acrescidos de instruções metodológicas para o ensino de Educação Física. Essas instruções orientavam os docentes quanto aos procedimentos a serem adotados em sua prática pedagógica, baseados em objetivos comportamentais, na iniciação desportiva, nas competições internas e nas sessões semanais, que deveriam ter 'número, equivalentes às aulas e às atividades consideradas exigíveis para manter a continuidade necessária ao bom rendimento escolar, não prejudicando tanto a boa marcha do horário escolar com a da própria Educação Física' (SALGADO *et al.*, 2016, p. 7).

Segundo Salgado *et al.* (2016, p. 7-8), o formato de plano de curso por série é abandonado em 1989, quando, a partir de então, passam a apresentar apenas a progressão das unidades didáticas, estando a cargo do professor a definição sobre unidade trabalhada em cada série, o que se repetiu nos documentos de 1990/91/92/96. Os autores apontam que, nos PGE's da década de 1990, o objeto de estudo da educação física no Ensino Fundamental tem como escopo a "psicomotricidade, sendo suas estruturas (coordenação motora fina e global, estruturação espacial e organização temporal, lateralidade e estruturação corporal: imagem corporal, conhecimento corporal e o esquema corporal)".

Em relação aos aspectos da avaliação, Salgado *et al.* (2016) demonstram que os PGE's de 1990/91/92/96 previam que se levasse em consideração os domínios cognitivos (prova teórica), afetivo (participação, colaboração, sociabilização e frequência) e psicomotor (testes práticos). Por outro lado, a avaliação diagnóstica por intermédio de exames clínicos, biométricos e testes de aptidão física (velocidade, agilidade, impulsão vertical, entre outros) estavam presentes desde o guia de 1981, demonstrando resquícios do movimento higienista na educação física.

Quando da elaboração do PPP do CP II em 2002, segundo Salgado *et al.* (2016, p. 9), a proposta, sob a influência teórica de Philippe Perrenoud, é fundamentada no desenvolvimento de competências, considerando desenvolvimento das interações sociais, cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras, de forma que cada disciplina as definiu com base nos respectivos conteúdos. A educação física passa a ser concebida no CP II a partir da interdisciplinaridade, assumindo um campo de atuação mais amplo do que os conteúdos desportivos. Diante da necessidade de se desenvolverem

competências, a partir dos ordenamentos da LDB e dos PCN's, a disciplina de educação física assume o paradigma da cultura corporal para todos os segmentos de ensino (SALGADO *et al.* 2016, p. 9).

A Figura 5 expõe as competências e habilidades do Ensino Fundamental e Médio do CP II, de acordo com Salgado *et al.* (2016).

Figura 5 – Competências e habilidades do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Pedro II.

<i>Representação e Comunicação</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal. – Assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão. – Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos que se propôs. – Reconhecer, na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre diferentes pontos de vista postos em debate. – Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa e área de interesse social e de mercado de trabalho promissor.
<i>Investigação e Compreensão</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando as como melhoria de suas aptidões físicas. – Desenvolver as noções conceituadas de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais. – Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-las e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma, na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição de saúde.
<i>Contextualização Sociocultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão.

Quadro 2. Competências e Habilidade da Educação Física

Fonte: CP II, 2002, p. 143.

Fonte: Salgado *et al.* (2016).

Neste sentido, o currículo da Educação Física no Ensino Fundamental se estrutura pela metodologia de aulas práticas e teóricas, com turmas mistas, sendo duas aulas semanais, em locais apropriados, e os conteúdos visam estabelecer uma padronização nas diferentes unidades de ensino, tendo como base o Conhecimento do Corpo, que abrange a seguinte estrutura curricular: esportes, lutas e jogos; atividades rítmicas e expressivas; e valores técnicos sociais e cognitivos. No Ensino Médio, a estrutura curricular é a mesma do Ensino Fundamental, com inclusão de temas interdisciplinares, com ênfase no desenvolvimento da cidadania e de competências cognitivas (SALGADO *et al.*, 2016, p. 10).

Para Salgado *et al.* (2016), a partir do ano de 2007, o CP II passou a reformular as competências apresentadas no PPP de 2002, enfocando a perspectiva cognitiva de “levar os alunos a mobilizarem aprendizagens e conhecimentos de ordens variadas

– sistematizados, experienciais e motores – a fim de que sejam capazes de contextualizá-los e transferi-los para situações específicas em sua vida cotidiana”. A avaliação respeitaria três blocos de conteúdos que continham os chamados enfoques de conteúdos, ou seja, os grandes temas que podem ser desenvolvidos pelos professores em todos os níveis de ensino.

a) **Formação do cidadão**, pelo qual se pretende desenvolver o uso crítico dos conhecimentos e experiências adquiridas, visando a subsidiar o aluno nas suas relações interpessoais para a formação de sua cidadania dentro de um contexto social. Como enfoques de conteúdos foram definidos: participação, autoestima, cooperação, criticidade, respeito coletivo, autonomia e solidariedade. b) **Assimilação cognitiva**, em que é observada a efetiva utilização dos saberes contextualizados na formação de hábitos e atitudes conscientes, adequados para resoluções de situações problemas e no seu posicionamento social nas diversas situações da vida do aluno. Como enfoques de conteúdos foram definidos: contextualização, adequação e resolução de situações problemas. c) **Aprendizagem motora**, pelo qual se observa o uso adequado de habilidades motoras culturalmente aprendidas de forma prática e consciente nos diversos contextos cotidianos. A avaliação do desempenho motor é realizada com base no resultado da comparação da *performance* do próprio aluno com ele mesmo, como resultado dessa aprendizagem. O que se busca verificar, para além da *performance* atlética, são as mudanças no comportamento motor e a melhora no processo de apreensão dos conteúdos, decorrentes da participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física. Como enfoques de conteúdos foram definidos: a coordenação visomotora e especificidades – ritmo, lateralidade, orientação espacial, equilíbrio, agilidade, flexibilidade, resistência, dominância lateral, força, velocidade e relaxamento (descontração) (SÁ *et al.*, 2008 *apud* SALGADO *et al.*, 2016, p. 10, grifos originais).

Por fim, Salgado *et al.* (2016, p. 10) destacam que a educação física no CP II na década de 1980 era caracterizada, sobretudo, por conteúdos de natureza técnica e esportivizante, especificando de modo detalhado a busca do desempenho do gesto esportivo. A partir de 1989, a educação física passa a ser pautada na experiência e no processo decisório do professor a partir da percepção do estágio de desenvolvimento das habilidades de seus alunos. Devido à incorporação de conteúdos em blocos (esporte, lutas e jogos; atividades rítmicas expressivas; valores técnicos, sociais e cognitivos), fundamentados no conhecimento do corpo, Salgado *et al.* (2016) complementam que a educação física passa a ser orientada por objetivos e/ou habilidades visando ao desenvolvimento de competências.

Em um outro estudo, a partir dos vestígios encontrados das mudanças nas práticas pedagógica em educação física que vêm sendo impulsionadas desde os anos de 1980 pelo denominado movimento renovador da área, Farias *et al.* (2017) buscam relatar duas experiências pedagógicas com características inovadoras em aulas de educação física na escola pública. Segundo os autores, a inovação na prática pedagógica se dá pela superação da tradição higienista, eugenista e esportista, em direção às novas perspectivas didático-pedagógicas que se preocupam em relacionar seus objetivos com o PPP, sistematizando os conteúdos, ampliando o universo cultural dos estudantes nas práticas corporais, avaliando os alunos com instrumentos diversificados e incluindo todos os discentes nas atividades propostas nas aulas (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011 *apud* FARIAS *et al.*, 2017, p. 488).

De acordo com Farias *et al.* (2017, p. 491), os relatos de experiência apresentam práticas significativas e contextualizadas, partindo do conhecimento dos alunos, de modo que eles se sintam produtores de conhecimento, com base nas suas vivências e experiências, ampliando seus conhecimentos da cultura corporal de movimento. Essa produção/construção de conhecimentos, afirmam Farias *et al.* (2017), é sempre mediada pelos objetivos estabelecidos pelos docentes no planejamento, o que significa que os estudantes não fazem o que querem nas aulas, mas participam da seleção dos temas que serão tratados de modo efetivo.

A primeira experiência relatada diz respeito ao planejamento construído com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Santo André (SP). Farias *et al.* (2017) relataram que, no primeiro dia de aula, retomaram os conteúdos desenvolvidos nos anos anteriores (danças, lutas, ginásticas e esportes) e, com a participação dos alunos nas escolhas das atividades que seriam realizadas, decidiram pelo tema jogo de forma exclusiva em todas as aulas do semestre. Os estudantes deveriam, então, intervir, interpretar, questionar e ressignificar as atividades propostas, de modo que cada um ficaria responsável por registrar no caderno exclusivo para a educação física as aulas, com o planejamento sendo construído coletivamente, a partir dos jogos e brincadeiras conhecidas por eles.

Em seguida, Farias *et al.* (2017) descrevem que foi produzida uma lista no quadro com os nomes dos jogos (totalizando 22) e dos respectivos alunos que os sugeriram, sendo responsáveis ainda pela explicação de suas intenções de atividades enquanto registravam no caderno. A etapa seguinte constitui-se na organização das datas das

aulas, de forma que cada atividade era realizada em um dia, e a vivência era precedida pela explicação oral dos estudantes que a indicaram. Segundo Farias *et al.* (2017, p. 493), “nesse momento, os alunos eram protagonistas do desenvolvimento da aula, explicando seu jogo, utilizando a lousa e giz, trazendo riqueza de detalhes, mostrando sempre que possível, onde e quando haviam vivenciado anteriormente o jogo”.

Segundo o relato, os autores reconhecem que, mesmo acreditando no reflexo futuro na criatividade dos alunos, o processo avaliativo da turma e das atividades enfrentava certa limitação, uma vez que faltavam instrumentos que traduzissem fielmente os conhecimentos produzidos nas aulas de educação física (FARIAS *et al.*, 2017, p. 495). Como instrumento de avaliação, elaboraram um questionário com perguntas referentes ao tema e ao processo de vivência dos jogos pelas crianças (qual jogo mais gostaram de realizar, as dificuldades que tiveram para adaptar os jogos, etc.).

A segunda experiência descrita foi com o jogo tapembol, no município de São Bernardo do Campo (SP), com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Farias *et al.* (2017, p. 496), a educação física de forma ampla e dialógica desenvolve seus temas por intermédio das práticas corporais, traduzidas na escola por brincadeiras, jogos, ginástica, lutas, práticas de aventura, esportes, atividades rítmicas e danças.

Neste sentido, tivermos como objetivo na sistematização das aulas que os estudantes vivenciassem os jogos de diferentes regiões brasileiras, valorizando a diversidade cultural do nosso país, realizassem as vivências propostas nas aulas de forma mista e participassem do processo de construção dos jogos em conjunto com o docente (FARIAS *et al.*, 2017, p. 497).

Como ponto de partida, contam Farias *et al.* (2017), foi realizado um mapeamento com os alunos buscando identificar vivências e práticas corporais de que eles participavam⁴⁸ e, com o intuito de ampliar as atividades que os alunos já conheciam e por integrar o projeto da escola “Conhecendo o Brasil e Suas Tradições”, foi escolhido o tema jogo. Na tentativa de desenvolver os conhecimentos de ordem

⁴⁸ “[...] foi unânime as respostas dos alunos, que na grande maioria disseram conhecer pega-pega, futebol e handebol. Alguns estudantes ainda disseram participar de atividades físicas, no contraturno do período em que estão na escola, em uma quadra poliesportiva, que oferece atividades como futsal e handebol” (FARIAS *et al.*, 2017, p. 497).

conceitual dos jogos com os estudantes, Farias *et al.* (2017) utilizaram o laboratório de informática, mas foram questionados pela equipe gestora sobre o sentido dessa atividade, uma vez que ela poderia ser desenvolvida na própria quadra. Somente após a argumentação dos professores, foi permitido o uso do laboratório.

Conforme Farias *et al.* (2017, p. 498), para continuar o destaque nos aspectos conceituais das atividades (caracterização e história dos jogos de diferentes regiões do país) e para demonstrar os aspectos procedimentais (vivência dos jogos) e dialogar sobre a dimensão atitudinal (respeito à diversidade cultural, participação de meninos e meninas juntos nas aulas, reflexões sobre a dinâmica dos jogos), foi adotado o Círculo de Cultura⁴⁹ para que os alunos aprendessem a ler de forma crítica as práticas corporais em seu modo mais amplo.

Partimos do pressuposto que as aulas de EF que problematizam o tratamento da dimensão conceitual do conteúdo, enfatizando os aspectos dialógicos entre educador e educando favorecerá a descolonização das mentes na escola conforme nos orienta magnificamente os Freirianistas Romão e Gadotti (2012), pois, as aulas desta disciplina sempre privilegiaram a dimensão procedimental do conteúdo, descaracterizando a efetividade do componente curricular (CASTELLANI FILHO, 1993; DARIDO, 2003 *apud* FARIAS *et al.*, 2017, p. 499-500).

Os autores relatam que, durante uma das pesquisas encontraram o jogo tapembol, cuja prática pouco conhecida os alunos vivenciaram nas aulas de educação física durante um bimestre letivo, para compreenderem os temas de ordem conceitual, procedimental e atitudinal. Farias *et al.* (2017, p. 501) afirmam que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem se deu de forma contínua, no diálogo realizado nos Círculos de Cultura vivenciados no início e no término das aulas e, principalmente, no desenvolvimento das práticas corporais.

Farias *et al.* (2019) relataram duas experiências nas quais os docentes adotaram o planejamento participativo como estratégia para selecionar as práticas corporais e os conteúdos das aulas de educação física no ensino fundamental. A primeira delas, em uma escola municipal de São Paulo, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, e outra em Minas Gerais, com alunos do 9º ano do Ensino

⁴⁹ De acordo com Farias *et al.* (2017, p. 498), “o Círculo de Cultura é uma ideia do Educador Paulo Freire que foi desenvolvido na cidade de Angicos no estado do Rio Grande do Norte por volta dos anos 1962. Esse foi um marco considerado importante naquela época, pois, 300 pessoas foram alfabetizadas em menos de 40 horas”.

Fundamental. Segundo Farias *et al.* (2019, p. 3), os docentes das escolas investigadas rompem com o estereótipo do professor “rola bola” ou “treinador”, e caracterizam-se como profissionais reflexivos e intelectuais.

Assim sendo, professores e professoras de EFE⁵⁰ passaram a desenvolver as suas aulas possibilitando que os/as estudantes vivenciem diversificadas manifestações da cultura corporal, pensando em estratégias de ensino em que os/as alunos/as possam refletir e analisar aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, biológicos e culturais relacionados com as práticas corporais, utilizando diferentes espaços da escola durante as aulas, avaliando os/as discentes com diversos instrumentos, incluindo todas as crianças e jovens nas atividades realizadas e permitindo que esses/as estudantes participem de forma efetiva do planejamento e dos conteúdos que serão tematizados durante o ano letivo (FARIAS; NOGUEIRA; MALDONADO, 2017; MALDONADO *et al.*, 2017; NOGUEIRA; FARIAS; MALDONADO, 2017 *apud* FARIAS *et al.*, 2017, p. 4).

O planejamento participativo, afirmam Farias *et al.* (2019, p. 5), é caracterizado pela sugestão de temas da cultura corporal para os discentes, de modo que eles possam sugerir as particularidades de cada tema que lhes são mais interessantes para que, democraticamente, optem pelas práticas corporais que seriam desenvolvidas no respectivo ano letivo, bem como pela sua programação para cada bimestre. Segundo Farias *et al.* (2019, p. 7), o professor participante da pesquisa relata que, na sua experiência, buscou atuar de forma a promover a criticidade das crianças nas manifestações corporais em suas dimensões sócio-político-culturais, corroborando os conhecimentos trazidos pelas crianças como ponto inicial para ampliar e aprofundar as discussões sobre as manifestações da cultura corporal.

Sinteticamente, o planejamento da experiência relatada pelo professor na pesquisa de Farias *et al.* (2019) foi organizado começando pela apresentação das possibilidades temáticas da educação física nos jogos, nas brincadeiras e nos esportes bem como pelo que queriam aprender sobre eles. Em um segundo momento, foi solicitada aos alunos a realização de uma pesquisa com os familiares sobre os jogos que praticavam quando crianças, buscando identificar se essa prática era vivenciada predominantemente por meninas ou meninos. O terceiro momento, retratam Farias *et al.* (2019), contemplou a organização das aulas seguintes e das

⁵⁰ Abreviatura de educação física escolar.

tarefas (trabalho em grupo, avaliações e debates) juntamente com os alunos, nas quais cada estudante narrou sua experiência, criando uma lista de jogos que seriam utilizados no planejamento das aulas.

A segunda pesquisa descrita ocorreu na cidade de Viçosa, em Minas Gerais, para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com Farias *et al.* (2019, p. 16), a professora relata que o planejamento das atividades seria realizado de maneira participativa.

Após diversas reuniões com a equipe pedagógica, estabeleci, em conjunto com os/as demais colegas, que as práticas na EFE [educação física escolar] seriam construídas de maneira entrelaçada aos problemas do cotidiano dos educandos e educandas, atribuindo significado para eles/as. A elaboração dos planejamentos, dessa forma, deveria ocorrer de maneira democrática e os projetos escolhidos seriam resultado do interesse e envolvimento dos educandos/as e educadores/as que, a partir da constituição de assembleias, dedicariam-se (sic.) a pesquisas, discussões e vivências das práticas corporais tematizadas (FARIAS *et al.*, 2019, p. 16).

Como explicitam Farias *et al.* (2019), o planejamento dessa experiência teve início com uma assembleia⁵¹ para a discussão sobre os projetos que seriam desenvolvidos nas aulas de educação física. Em seguida, os estudantes pesquisaram de diversas formas as práticas corporais que poderiam ser trabalhadas nos projetos, incluindo debates e elaboração de um quadro (Figura 6) para sugestão de atividades para os escolhidos. Conforme o relatado a Farias *et al.* (2019), juntamente a um painel de notícias sobre os projetos, esse quadro permaneceu exposto ao longo de todo o ano letivo, sendo a eles incorporadas novas ideias à medida que se discutia nas assembleias semanais.

⁵¹ Segundo relatado pela professora da escola localizada na cidade de Viçosa (MG) (FARIAS *et al.* 2019, p. 17): “As assembleias são reuniões entre educadores/as e educandos/as aonde são decididos assuntos referentes à organização da escola como um todo. Nelas são discutidas, de maneira democrática, pautas como a compra de materiais, a organização de excursões e monitorias e, também assuntos atuais na sociedade que possam ser trabalhados nas disciplinas ou em projetos. As assembleias gerais são aquelas com a participação de todos/as funcionários/as, estudantes e demais interessados/as, para a discussão de assuntos e ações de interesse da comunidade escolar. Nesses espaços de diálogo são organizadas as ações coletivas que guiarão o currículo da escola para a apropriação e transformação dos saberes construídos pela humanidade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016).

Figura 6 – Projetos das aulas de educação física escolar.**Quadro 1:** Projetos das aulas de Educação Física Escolar

PROJETO	ATIVIDADES
Ensinar o que gostamos	Oficinas: construção de brinquedos, exposição de artesanato, grandes e pequenos jogos, auxiliar o 8º ano no Festival de Handebol.
Semana Radical	Vivências de diversas possibilidades em atividades radicais e esportes de aventura, tais como: montanhismo, rapel, skate, patins, bike e parkour.
Programa caminha orientada	Atividades de caminhada com os alunos do 9º ano e do Ensino Fundamental realizada duas vezes na semana. Criação do kit corrida – camiseta e garrafinhas da escola.
Gincana de integração	Gincana com estafetas e provas variadas. Atividades tradicionais de gincana que envolvessem toda a escola.
Festival de atletismo	Conhecer as modalidades, escolher quais iremos vivenciar, construir os materiais e organizar um festival na Universidade Federal de Viçosa.
Ginástica em ação	Vivência nas diversas possibilidades gímnicas: ginástica artística, ginástica aeróbica, ginástica geral e trampolim. Excursão ao pavilhão de ginástica da Universidade Federal de Viçosa.
Torneios e Seminários: o que podemos mudar?	Homofobia, racismo, desigualdade social, corrupção e sexismo no esporte, elaborar um torneio de futebol pensando em outras alternativas.
Gênero em discussão: capoeira na escola	Quais os limites da expressividade dos corpos no que se refere à masculinidade e feminilidade? Por que nunca tivemos professora de capoeira na escola? Pesquisa, visita a rodas de capoeira, vivência, pedir ajuda ao professor de capoeira dos pequenos.
Dia do amigo	Jogos que faço na minha rua. Cada aluno poderá levar um amigo que não estuda na escola para apresentar como brincam fora da escola.
Voar, voar, subir, subir	Confecção de pipas. Poder ir ao morro próximo da escola para brincar. Organizar festival de pipas.
Nosso esporte preferido: vivenciando o voleibol	Aprender o rodízio 5x1 do vôlei. Ensinar o jogo para os estudantes dos 5º e 6º anos. Pensar em estratégias para angariar dinheiro e propor uma excursão para acompanharmos um jogo de voleibol no campeonato mundial de clubes em Betim-MG.
Dia da consciência corporal	Como as questões de qualidade de vida se dão no cotidiano das famílias? Sobre o que ele está condicionado? A lógica de tempo, Cidadania, Escola e Saúde. Palestras e debates. Descobrir o nosso corpo. Tema inicial: danças circulares.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Fonte: Farias *et al.* (2019).

De modo diferente do planejamento participativo aludido anteriormente, duas pesquisas propõem reflexões acerca do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP): a de Palafox (2004) e a Amaral (2004). A primeira tem por objetivo analisar os elementos que constituem uma abordagem crítica de planejamento de ensino denominada PCTP, em desenvolvimento desde 1993, que visa valorizar a educação física no sistema escolar, além de promover a formação ampliada dos educadores participantes.

Segundo Palafox (2004, p. 113-4), o currículo da educação física escolar esteve, historicamente, marcado por diversas abordagens de planejamento educacional, como a tradicional, a humanista, a cognitivista, a crítica, entre outras. Contudo, existem professores que não seguem tampouco utilizam, de modo explícito, quaisquer perspectivas de ensino e de planejamento, devido a dificuldades que vão desde a precária formação inicial, passando pela ausência de formação continuada, até a síndrome da desistência do professor (PALAFOX, 2004, p. 114).

Desse modo, propõe-se a analisar apenas o processo de construção e compreensão dos planejamentos de ensino orientados por perspectivas críticas de educação. Conforme afirma Palafox (2004, p. 114-5), apesar de ter registros na literatura marxista desde os anos de 1950, a abordagem crítica de planejamento começa a materializar-se objetivamente na década de 1970. Entendido como processo dialético, Palafox (2004, p. 115) afirma que o planejamento pretende objetivar o encontro direto do aluno com o material formativo (a matéria), tendo o professor como mediador e sendo considerado uma manifestação da prática social, indissociável à totalidade do contexto no qual está inserido.

Na década de 90, foram divulgadas duas abordagens metodológicas que, caracterizadas como 'Tendências de Ensino da Educação Física Escolar', foram associadas aos diferentes referenciais teóricos que fundamentavam a 'Abordagem Crítica'¹ do planejamento de ensino. Uma denominada Crítico-Superadora, de cunho filosófico marxista-leninista (BRACHT *et al.*, 1992) e outra Crítico-Emancipatório que, além de utilizar a obra de Paulo Freire, vem procurando fundamentar-se, também, no paradigma da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (NEPEF/UFSC-SME/FLORIANÓPOLIS, 1996; KUNZ, 1991; 1994) (PALAFOX, 2004, p. 117-8).

Nesse ponto da apresentação da produção de Palafox (2004), para evitar repetição dos aspectos relacionados à dimensão conceitual do que é o planejamento

(análise realizada em subseção mais adiante), passa-se à exibição das proposições do PCTP no âmbito da prática pedagógica do professor feitas no trabalho de Amaral (2004), conforme o próprio autor situa como uma das proposições que se dedicou. Assim, inicialmente Amaral (2004) faz uma introdução da concepção de currículo como forma de sustentar o planejamento decorrente da proposta apresentada.

Tradicionalmente os estudos e investigações acerca do Currículo procuraram responder a questões como: que tipo de experiência é significativa para os alunos vivenciarem? Quais objetivos são relevantes para o ensino? Que conhecimento e que 'espaços culturais' devem ser colocados ao alcance dos estudantes? Como tudo isto pode ser lavado às escolas de forma prática e coerente? Esta tradição esteve ligada a uma determinada forma de entender a trajetória educativa a partir dos aspectos de ordenação e sequenciação, centrando-se mais no ensino do que na aprendizagem. Isto trouxe para o centro da discussão conceitos como *programa, instrução, método* em detrimento de categorias como *cultura, ideologia, conflito*, dentre outros, e terminaram conformando também uma determinada forma de conceber a própria instituição escolar. Por este motivo, pode-se afirmar que não há uma concepção de currículo desvinculada de uma visão política sobre a escola (AMARAL, 2004, p. 142).

Por conta desses fatores, segundo Amaral (2004, p. 143), é preciso reafirmar a importância do papel da escola no processo de construção do conhecimento, de modo conjunto entre professores e alunos, diante dos desafios de suas realidades e de se lutar por uma sociedade menos dividida.

A concepção de formação humana aceita aqui, enfatiza a exigência de uma transformação substancial nas relações e nas hierarquias da escola, substituindo o verticalismo que caracteriza as decisões pela discussão coletiva e pela ampla participação de todos os grupos e setores interessados (Moreira, 1994). Tornar a escola democrática não desvia, obrigatória e naturalmente, o foco da formação para a produção de conhecimento, mas abre caminho para esforços conjuntos no sentido de ultrapassar, definitivamente, aquela visão de que o conhecimento científico é um conteúdo teórico de caráter técnico, que deve ser aplicado no campo profissional para solução instrumental de problemas (AMARAL, 2004, p. 143).

Amaral (2004) dá sequência, afirmando que o questionamento da racionalidade técnica nos processos de educação não esgota o conceito de formação humana ampliado.

É necessário que o processo educativo esteja orientado para alcançar a **existência humana** em sua totalidade, ou seja, para além de sua dimensão instrumental, incorporar outras dimensões que vêm sendo apontadas como constitutivas desta existência e como referências para se alcançar a emancipação das classes oprimidas. Sabemos que o conhecimento científico e filosófico somente adquire efetivo sentido/significado para o professor quando este é capaz de utilizá-lo, porém, refletindo sobre ele e transformando-o, como resultado de sua própria prática social (pessoal e profissional). Em outras palavras, a existência do educador se efetiva como 'práxis' crítica e emancipatória quando mediada pelo conhecimento científico e filosófico constantemente adquirido e recriado pelo próprio educador (AMARAL, 2004, p. 144, grifos originais).

De acordo com Severino (2002, p. 47 *apud* AMARAL, 2004, p. 145) a existência humana se manifestaria numa prática tridimensional na qual o conhecimento assume diferentes sentidos e significados segundo três esferas dialeticamente interrelacionadas.

A prática **produtiva** (o sujeito se dirige à natureza física, seu primeiro ambiente natural, e estabelece uma relação de troca e apropriações, fundamental para sua sobrevivência), **política** (a esfera social com a qual precisa continuamente interagir para sobreviver como membro do grupo) e **simbolizadora** (relações estabelecidas com o ambiente formado pelas referências da sua subjetividade: a cultura simbólica) (AMARAL, 2004, p. 145, grifos originais).

Ademais, as competências humanas necessárias para a *práxis* capaz de contribuir para a transformação e o crescimento da humanidade seriam a instrumental, a social e a comunicativa, de modo que cada uma delas incorpora conhecimentos científicos e filosóficos que procuram explicar e transformar as esferas prática, social e simbolizadora (AMARAL, 2004, p. 145). A competência instrumental é adquirida pela internalização teórico-prática do conhecimento e pela experiência acumulada "para agir no mundo do trabalho e do 'não-trabalho' por meio da aquisição *de destrezas e técnicas racionais e eficientes* (KUNZ, 1994, p. 38 *apud* AMARAL, 2004, p. 146).

Na Educação Física, a competência instrumental relaciona-se com o conhecimento advindo das ciências exatas e da natureza no contexto de transformação da prática produtiva, encontra-se associada à aquisição de conhecimento e experiência técnico-instrumental normativa relevante para que o indivíduo, em sua práxis social, utilize-se de habilidades físicas, técnicas, táticas, administrativas e organizacionais, voltadas, por um lado, para atender necessidades operacionais dessa mesma prática produtiva, como é o caso do domínio de técnicas e táticas do esporte, da dança e de outras manifestações corporais. Como alvo da formação humana no contexto

da Educação Física Escolar, a Competência Instrumental é internalizada e desenvolvida para alcançar uma qualificação necessária para: a) compreender e aplicar criticamente os elementos instrumentais-técnico-científicos de uma boa qualidade de vida em termos de aptidão biológica (psicofísica); b) aproveitar, de forma eficaz e eficiente, o tempo disponível para o lazer, bem como as práticas simbolizadora e política nos seus aspectos normativos e técnico-científicos; e) construir as bases motoras, técnicas, táticas e psico-emocionais para a realização de algum tipo de atividade (esportiva ou não) que, por ventura, venha a adquirir um caráter profissional no seu mundo de trabalho (AMARAL, 2004, p. 146).

Já a competência social, segundo Kunz (1994, p. 39 *apud* AMARAL, 2004, p. 146, grifos originais), objetiva “*contribuir para um agir solidário e cooperativo*”, sendo internalizada a partir de processos de reflexão crítica sobre a realidade, além da apropriação dos conhecimentos que promovam, de modo adequado, a análise e interpretação das relações socioculturais, dos problemas, das contradições e dos antagonismos sociais.

Para nós, o estudo e colocação em prática dos conteúdos relacionados com a **corporeidade humana nos contextos sócio-histórico-culturais do jogo, do esporte, da ginástica, da expressão corporal, que inclui a dança, e das lutas corporais, dentre outras manifestações semelhantes** (objeto da Educação Física Escolar), devem promover o desenvolvimento e aprimoramento da Competência Social, no processo de implementação de Estratégias de Ensino capazes de incentivar a análise filosófica, histórica, sociológica e antropológica das práticas produtiva, social e simbolizadora da existência relacionadas com as diferentes manifestações da corporeidade (PALAFOX *et al.*, 2004 *apud* AMARAL, 2004, p. 146, grifos originais).

Por fim, a competência comunicativa, cuja competência, como processo reflexivo, “desencadeia iniciativas de pensamento crítico” (KUNZ, 1994, p. 39 *apud* AMARAL, 2004, p. 147), está relacionada à necessidade de o aluno aprender a comunicar-se e entender a comunicação do outro.

A Competência Comunicativa é colocada em prática durante o exercício da fala, da produção de conhecimento científico, filosófico ou artístico, no planejamento e implementação coletiva de estratégias de ensino que incentivam o debate e a crítica, com objetivo de qualificar o indivíduo para a prática de uma ação comunicativa permeada pela aquisição de uma boa capacidade de discernimento e de julgamento crítico (AMARAL, 2004, p. 147).

Com base nesses pressupostos, Amaral (2004, p. 149) afirma que, para a primeira versão do Plano Básico de Ensino⁵², foram definidos quatro grandes temas para o ensino da educação física nas escolas – jogo, esporte, ginástica e dança –, que eram os mais presentes na realidade concreta dos professores. Após nova proposta de organização e planejamento das aulas, além de revisão da distribuição quantitativa dos conteúdos ao longo do ano, promoveu alteração no planejamento (Figura 7) com a ampliação para outras temáticas além das citadas, expressas numa matriz curricular apresentando a visão do desenvolvimento dos conteúdos no processo de escolarização (AMARAL, 2004, p. 150).

Figura 7 – Planejamento do currículo de Educação Física para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

Nepecc/UFU - RME/UDI - Eseba/UFU / ENSINO FUNDAMENTAL MICROCURRICULARIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - ESBOÇO PROVISÓRIO (SITUAÇÃO IDEAL)				
	Primeira	Segunda	Terceira	Quarta
O que é?: escola e educação física	Escola e educação física Nosso corpo e a educação física	Escola e educação física Nosso corpo e a educação física	Escola e educação física Nosso corpo e a educação física	Escola e educação física Nosso corpo e a educação física
Jogo e aprendizagem sócio-crítica	Conceito e classificação Conhecer e reproduzir os elementos constitutivos	Conceito e classificação Conhecer e reproduzir os elementos constitutivos	Conceito e classificação Conhecer e reproduzir os elementos constitutivos	Conceito e classificação Conhecer e reproduzir os elementos constitutivos
Esporte individual e sociedade	Normas constitutivas Conhecer e reproduzir elementos constitutivos História	Normas constitutivas Conhecer e reproduzir elementos constitutivos História	Normas constitutivas Conhecer reproduzir e modificar elementos constitutivos História	Normas constitutivas Conhecer reproduzir e modificar elementos constitutivos História
Expressão corporal (ec) (danças, ginásticas, teatro, mímica, etc.)	História e elementos constitutivos das manifestações da ec. Reprodução crítica	História e elementos constitutivos das manifestações da ec. Reprodução crítica	História e elementos constitutivos das manifestações da ec. Reprodução modificação e criação	História e elementos constitutivos das manifestações da ec. Reprodução- modificação e criação
Exercício, lazer e qualidade de vida (qv)	Aspectos biológicos e sociais do mov. humano e sua relação com a qv	Aspectos biológicos e sociais do mov. humano e sua relação com a qv	Aspectos biológicos e sociais do mov. humano e sua relação com a qv	Qualidade de vida, movimento humano e sociedade

Fonte: Amaral (2004).

⁵² Denominação para a Proposta Curricular de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da cidade de Uberlândia, Minas Gerais (AMARAL, 2004).

Dando continuidade à apresentação das publicações encontradas, Lopes *et al.* (2016), por meio de entrevista com 12 professores de educação física das redes municipais de educação das cidades de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE), tiveram por objetivo analisar a prática do planejamento. Entre os principais resultados, é possível observar: alguns professores não realizam o planejamento (especificamente dois no universo pesquisado); influência da estrutura física e dos materiais na elaboração e execução do planejamento; nem sempre há espaços para a reunião coletiva entre os professores de educação física. Acerca dos conteúdos das aulas, a pesquisa revelou que a maioria dos professores não só seguem orientações das respectivas secretarias de educação estaduais para a elaboração do planejamento, mas também enfrentam dificuldade por não terem materiais de referência para planejar (LOPES *et al.*, 2016).

Na ausência de referências no interior da própria escola, os professores guiam o planejamento pelos modelos enviados pelas secretarias, com conteúdo e forma pré-definidos, pautados nos chamados descritores que, segundo os professores (LOPES *et al.*, 2016, p. 5), nem sempre são significativos para os alunos.

As aulas de Educação Física são duas aulas semanais por turma e então a orientação que foi dada, e eu acho adequada, é que uma aula seja teórica e a outra seja prática. E eu procuro seguir dessa forma. Até porque estimula os alunos, ele não fica somente na sala ouvindo só teoria, ele vê o conteúdo, a gente discute, escreve e discute e depois vai para a prática e percebe as situações na prática. Então é uma aula teórica e uma prática. (professor 2). Eu busco alguma fonte, busco livros, busco sites, revistas e assim vou construindo a minha aula. Então, vou tentando, desta forma, construir o planejamento. (professor 3). Como no ensino fundamental são duas aulas, eu divido em aulas práticas e teóricas. Por exemplo, essa unidade que passou no município foi dança e em algumas turmas eu passei o histórico da dança, a expressão corporal foi teórica e na prática como lá tinha o resgate das danças de massa eu trabalhei algumas pesquisas com eles referentes à dança que foi pesquisa, no caso, e em seguida as apresentações. (professor 5). De acordo com essa grade que eles já propõem para a gente, colocamos os conteúdos em prática e teoria e apresentação de slides (professor 8) (LOPES *et al.*, 2016, p. 6).

Ainda de acordo com Lopes *et al.* (2016, p. 7), um fator que dificulta a educação física na construção de um planejamento é a falta de consensos sobre o que ensinar, possibilitando que cada professor assuma diferentes posições para as aulas, entretanto apontam que os poucos consensos estão ocorrendo principalmente pela

cultura corporal. Ademais os professores sentem falta de orientações para pensar o “como fazer”, além de os materiais didáticos escritos atrapalharem, sobretudo, o ensino dos conhecimentos da educação física em uma perspectiva progressista, considerando a cultura corporal em sua diversidade (LOPES *et al.*, 2016, p. 7).

Em outro estudo, Paiva, Souza e Oliveira (1999) apresentam um plano de ensino fundamentado numa perspectiva crítica para a natação na cidade de Goiânia (GO), no sentido de contribuir para redimensionar, dialeticamente, essa prática na escola, sob a justificativa de que ela é, geralmente, reduzida a um esporte competitivo. Assim, a sistematização dos conteúdos auxiliaria na formação de um indivíduo histórico, crítico e problematizador. Segundo as autoras, no contexto do estado de Goiás, é possível verificar que a educação física é considerada incapaz de contribuir para a formação dos sujeitos.

Nesse sentido, Paiva, Souza e Oliveira (1999, p. 137) descrevem alguns princípios filosófico-pedagógicos para a educação física que se pretende crítica, segundo os quais o professor deve: ter bom senso para o reconhecimento das características e necessidades dos alunos; pesquisar constantemente os conhecimentos específicos e gerais para a transmissão crítica e problematizadora aos alunos; saber organizar o planejamento e sua execução, considerando a cultura corporal; agir com interesse em todos os indivíduos envolvidos no processo, valorizando-os; ter coerência para dimensionar sua prática, considerando o produto e o processo educativo; agir de acordo com os objetivos traçados para o alcance das metas do processo educativo; entender que o ato de educar é um compromisso teórico, prático e político, que deve resultar em uma ação (pensar, decidir e fazer) a longo, médio ou curto prazo; por fim, saber da necessidade de cooperar para que o ideal comum resulte nas mudanças desejadas e/ou esperadas.

Sustentadas nas afirmações do Coletivo de Autores (1992), Paiva, Souza e Oliveira (1999, p. 138) apontam que uma concepção crítica entende a educação física como uma prática social, política, historicamente produzida e culturalmente desenvolvida, caracterizando-se como *práxis* pedagógica e área do conhecimento. Dessa forma, embora as autoras situem como objeto da educação física a cultura corporal, apontam, na realidade em que atuam, modismos relacionados a partir das influências da mídia, do discurso da promoção da saúde, do paradigma da aptidão física.

A Educação Física, no âmbito escolar, é uma prática socio-pedagógica que tem por finalidade contribuir, por meio de atividades corporais que configuram conhecimentos da cultura corporal, tais como: jogo, esporte, ginástica, dança etc., para a integração e o desenvolvimento das potencialidades bio-psico-fisiológicas-socio-culturais (não fragmentadas), indispensáveis na formação integral do homem. Como resultado, objetiva induzir, tanto o crescimento quanto o desenvolvimento da totalidade do indivíduo, numa perspectiva transformadora (crítica), desvinculada de atitudes reforçadoras e reprodutivas de interesses e valores capitalistas (PAIVA; SOUZA; OLIVEIRA, 1999, p. 139).

Na mesma perspectiva apresentada por Amaral (2004), Paiva, Souza e Oliveira (1999) tomam por finalidade no processo de ensino o desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa expressas por Elenor Kunz (1994), acrescentando o exemplo do tratamento aos esportes nas aulas de educação física.

Nas aulas de Educação Física, o esporte (por exemplo) deve se adaptar as condições da realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recreia (sic.), na qual será questionado e problematizado nos seus diferentes aspectos e culturas. Desmistificado, através do conhecimento que permita aos alunos, criticá-lo, dentro de determinado contexto sociopolítico-cultural. Tal conhecimento deve promover a compreensão de uma prática esportiva do coletivo sobre o individual, da solidariedade, do respeito mútuo, do direito à cidadania autônoma e participativa, da construção de significados, dos valores e normas que legitimam o direito a prática do esporte, compreendendo a diferença entre jogar 'com' o companheiro e jogar 'contra' o adversário (PAIVA; SOUZA; OLIVEIRA, 1999, p. 140).

Além de acrescentarem as características do ciclo de identidade dos dados da realidade disponíveis no Coletivo de Autores (1992), as autoras apontam a necessidade de se compreender o corpo a partir do ponto de vista tetradimensional, ou seja, pelas dimensões biológica, simbólica, social e subjetiva (PAIVA; SOUZA; OLIVEIRA, 1999, p. 141).

Se citarmos as características da corporeidade da criança e buscamos compreendê-la em sua totalidade, necessário se faz compreendermos as dimensões dela. **Biológica** – Esta dimensão diz respeito à própria questão biofisiológica. Na criança, podemos avaliá-la com a constatação empírica/medidas como: altura, peso, etc., bem como a verificação de seu nível de desenvolvimento, força, flexibilidade, crescimento e outros fatores que podem ser desenvolvidos com a prática inerente à cultura corporal. **Simbólica** – Representa os símbolos, as ideias, os aspectos cognitivos, a própria linguagem

(verbal, corporal). Na cultura corporal são as produções desta linguagem verbal e corporal especificamente; **Social/Poder** – diz respeito aos conflitos: o certo e o errado, o próprio sentimento de competitividade, dominação de um sobre o outro, o conflito, os valores, o comportamento perante a sociedade, regras, normas; **Subjetiva** – são as ideias, sentimentos, emoções que permeiam o indivíduo. Podemos visualizar bem, observando os comportamentos de nossos alunos (PAIVA; SOUZA; OLIVEIRA, p. 141-2, grifos originais).

A respeito da forma como organizam o planejamento da disciplina, Paiva, Souza e Oliveira (1999, p. 142) destacam que é preciso reconhecer os aspectos relacionados a “qual o ser, por que ensinar, o que ensinar, como ensinar, onde praticar, com que materiais”. A partir disso, elaborar o planejamento de unidade ou semestral/anual que, numa perspectiva crítica, é fundamental levar os alunos a compreender que o conhecimento da natação foi historicamente produzido e culturalmente desenvolvido, ou seja, levá-los a compreender a relação entre o ser humano e a água (PAIVA; SOUZA; OLIVEIRA; 1999, p. 142). Assim, apresentam um exemplo de estruturação do planejamento da natação que se pretende crítica e contextualizada.

Qual o objeto de estudo da Natação? Equilíbrio, Propulsão e Respiração. Para que ensinar? Para que o aluno compreenda que nadar é uma das relações homem e água, que podem proporcionar lazer, melhor qualidade de vida, segurança, habilidade, etc. O que ensinar? Deslocar-se na água equilibradamente respirando, de forma elementar. Como ensinar? Utilizando o princípio da totalidade. A partir de vivências aquáticas de caráter lúdico, configurando ‘novas condições de ensino que direcionem a relação homem e água para percepções diferentes’ (GUIMARÃES, 1996, p. 57). Onde praticar? Piscinas ou outros meios líquidos, com condições favoráveis de segurança. Com que materiais? Materiais convencionais: pranchas, boias, flutuadores; Materiais alternativos: tubos PVC, arcos, cordas e outros criados pelos próprios alunos (PAIVA; SOUZA; OLIVEIRA, 1999, p. 142-3).

As autoras afirmam que, dessa forma, a natação é dimensionada para uma perspectiva crítica, o que não significa negar o esporte, mas repensá-lo com valores educativos, levando os alunos a entendê-la não como um esporte elitizado, mas como prática para atender à realidade social e cultural da comunidade, buscando a relação homem/água em sua totalidade (PAIVA; SOUZA; OLIVEIRA, 1999, p. 143).

Dando continuidade às apresentações das publicações encontradas, Rosário e Darido (2012) investigam as relações entre os conteúdos de História e Ciência com a

Educação Física, buscando apontar princípios que auxiliem a organização dos conteúdos no ciclo escolar do 6º ao 9º ano integrados ao PPP.

A Educação Física possui um vasto conteúdo formado pelas diversas manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo dos anos, entre elas, os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as ginásticas e as lutas. Este conjunto de práticas tem sido chamado de cultura corporal de movimento, ou cultura corporal, ou cultura de movimento, entre outros. Sendo um conjunto de saberes diversificado e riquíssimo, consideramos extremamente importante seu tratamento nas aulas de Educação Física. Muitos professores de Educação Física mantêm-se ainda influenciados pela concepção esportivista e continuam restringindo as aulas aos esportes mais tradicionais: basquetebol, voleibol, handebol e futebol. Não bastasse este fato, é muito comum que estes conteúdos esportivos sejam transmitidos somente na ótica do saber fazer sem o devido aprofundamento (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 691).

Rosário e Darido (2012) discorrem sobre o fato de as demais disciplinas escolares terem construído historicamente uma sequência de conteúdos a serem transmitidos na escola, presente, na maioria das vezes, nos livros didáticos. Em contraponto, considerando-se a produção bibliográfica da educação física, verificaram raros trabalhos que se dedicaram a estudar a sistematização de conteúdos escolares. Além disso, afirmam que os professores de educação física não costumam adotar livros em suas práticas pedagógicas porque entendem a disciplina apenas relacionada ao saber fazer, desconsiderando as dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos. Com isso, Rosário e Darido (2012, p. 692) apontam que alguns professores de educação física têm sistematizado, aprofundado e diversificado os conteúdos a partir de experiências, erros e acertos próprios.

Em decorrência disso, Rosário e Darido (2012, p. 692) justificam a relevância do estudo pela tentativa de encontrar, nos livros didáticos de ciências e história⁵³ de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, temas e conteúdos aprendidos pelos alunos em outras disciplinas para estabelecerem relações, facilitando o aprendizado da educação física. A pesquisa busca, portanto, construir princípios para o professor de educação física ter mais elementos ao organizar os conteúdos. Assim, as autoras reforçam o entendimento de Gonzalez (2006 *apud* ROSÁRIO; DARIDO, 2012).

⁵³ Segundo Rosário e Darido (2012), a escolha pelas disciplinas de ciências e história foi devido à maior proximidade com as questões de educação física e também porque não haveria condições de, num único trabalho, analisar todas as outras disciplinas escolares.

[...] haveria inúmeros benefícios para a Educação Física na escola caso ocorresse a sistematização dos seus conteúdos. O autor acredita que a Educação Física como componente curricular é responsável por um determinado campo de saber, assim é necessário explicitar o conjunto de conhecimentos e explicar como eles se organizam. Além disso, a sistematização dos conteúdos facilitaria a aprendizagem dos alunos, nos casos em que há mudanças de escola, ao mesmo tempo que a sistematização pode oferecer maior legitimidade aos professores e as propostas que buscam a ampliação dos conteúdos (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 692).

Segundo Rosário e Darido (2012, p. 692), na busca por compreender como selecionar os conteúdos, devem-se considerar três importantes características: são amplos e numerosos; são provisórios; e não se aplicam a qualquer contexto. Para os autores, a pesquisa, de modo condensado, evidenciou algumas possibilidades.

Os resultados mostraram que estes documentos apresentam muitos conhecimentos que podem auxiliar a sistematização de conteúdos da Educação Física na escola, sendo que os principais são: no 6º ano iniciar pela compreensão dos sentidos e significados da cultura corporal de movimento e linguagem corporal; identificar junto aos alunos às transformações relativas ao estilo de vida; abordar temas das Olimpíadas e Lutas; tratar das Atividades Físicas de Aventura e Natureza; relacionar exercício e meio ambiente: ar, água e solo; apontar importância da hidratação e do exercício físico; no 7º ano tratar de valores relacionados ao respeito ao diferente, sobretudo nas questões da religiosidade; no 8º ano ênfase nos métodos ginásticos no Brasil vindos com a presença da família real ao país; discussão sobre o surgimento da Capoeira e as suas transformações ao longo de todo o império brasileiro até os dias atuais; abordar questões relacionadas aos aspectos fisiológicos do exercício; no 9º ano tratar de questões vinculadas ao esporte, economia e mercado, Práticas Corporais Alternativas e Paraolimpíadas. Abordar conceitos de mecânica a habilidades motoras; tratar de postura e do sistema muscular-esquelético (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 701).

Também fazendo relação com outra disciplina, o estudo descritivo de natureza qualitativa e quantitativa de Sousa, Hunger e Caramaschi (2014) teve os seguintes objetivos: analisar se o conteúdo da dança está discriminado no PPP das escolas; averiguar como a dança é ensinada nas aulas de educação física e de arte; aferir o conhecimento dos professores sobre a dança preconizado nos PCN's; investigar a importância e os limites do ensino de danças na escola. Segundo os autores, a dança na escola é desenvolvida tanto pela educação física quanto pela arte, sendo o processo de ensino e aprendizagem diferenciado, sobretudo diante das diversas articulações teóricas (filosóficas, científicas e pedagógicas) das referidas disciplinas.

Sousa, Hunger e Caramaschi (2014, p. 505) afirmam que, embora, historicamente, a dança seja considerada a mais antiga das manifestações socioculturais, sempre esteve pouco presente nas escolas. Isso se deve aos problemas metodológicos e conceituais na formação inicial dos professores, na predominância dos esportes e das artes visuais, na falta de diversificação de conteúdos e de aprofundamento nessas áreas. Assim, a opção por analisar o planejamento a partir dos PCNs ocorreu por ser o referencial mais utilizado e conhecido pelos professores.

De acordo com Sousa, Hunger e Caramaschi (2014, p. 506), o ensino da dança nas escolas públicas deve ser abordado dentro dos conteúdos de educação física (jogos, ginástica, lutas, dança e atividade rítmicos) e de arte (teatro, música, dança e artes plásticas).

De acordo com Morandi (2006), o processo de reconhecimento da importância da dança na educação é recente (década de 90). Através de diferentes campos de conhecimento, como a Arte e Educação Física, carregam consigo ainda vestígios e preceitos negativos que historicamente (primeira metade do século XX) impediram sua inserção nas escolas como uma área de conhecimento específica e autônoma. O professor de Arte e de Educação Física se depara com uma possibilidade enorme de conteúdos de dança que podem ser trabalhados na escola, porém muitas vezes não sabe por que, para que, o que e como dançar. De acordo com esses autores, sem uma reflexão sobre o ensino da dança, ela se torna uma ação desprovida de propósitos, uma educação vazia de sentido, significados e objetivos. Segundo Scarpato (2004) a dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 507).

A partir dos PCNs de arte e de educação física, os autores observam que existem aproximações entre as áreas no que se refere à utilização e ao movimento do corpo, significando que tanto uma quanto outra área utilizam a expressão corporal como linguagem (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 508). Nos PCNs de educação física, abordando-se conteúdos de atividades rítmicas e expressivas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos, por meio de danças e brincadeiras, podem conhecer qualidades do movimento expressivo, além de técnicas de execução

de movimentos, capacidade de improvisação, de construção de coreografias e adoção de atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas.

No que tange aos conteúdos específicos sobre a dança, apesar dos PCN's de Arte e Educação Física não explicitarem no texto, observamos que as sugestões de conteúdos relacionam-se com a proposta de Dança Educativa preconizada por Laban (1978; 1990), quando indicam a conscientização e percepção corporal; os fatores de movimento espaço, tempo, peso e fluência; as qualidades expressivas e gestuais do movimento; o relacionamento do aluno consigo mesmo, com os outros e com o mundo e ainda, com as atividades de improvisação e os processos criativos de sequência de movimento e ou coreografias a serem realizadas individualmente, em duplas, grupos e coletivamente (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 508).

Sousa, Hunger e Caramaschi (2014, p. 508) também apontam aproximação entre as áreas no conhecimento dos elementos históricos, culturais e sociais devido à diversidade cultural regional, nacional e internacional, além do caráter lúdico das atividades. Apesar de os professores considerarem importantes os conteúdos de dança na escola, os resultados da pesquisa evidenciaram que o ensino da dança nas aulas de educação física ocorre, sobretudo, nos momentos de festividades, provando que seus conhecimentos não são trabalhados de forma sistematizada e contínua.

Quanto ao ensino da dança na escola, constatou-se que a maioria dos docentes de Educação Física não está ministrando os conteúdos de dança priorizando o processo educacional, pois tais conteúdos continuam relegados às festividades escolares, na qual se apresenta sem sentido, sem contextualização histórica, social, cultural, enfim, sem um objeto voltado para o ensino e aprendizagem (SOUSA; HUNGER; CARAMASCHI, 2014, p. 517).

Sousa, Hunger e Caramaschi (2014, p. 516) listam como principais limitações ao ensino da dança: infraestrutura, material de apoio da escola, timidez do gênero masculino, desinteresse, preconceito, ausência dessa cultura entre os alunos, interesse por estilos de dança específicos, padronização erotizante, pouco tempo destinado aos conteúdos de dança, vínculo do ensino de dança com outras disciplinas, salas numerosas e heterogêneas e receio de atrapalhar outras salas devido ao barulho.

Já no estudo de Altmann, Ayoub e Amaral (2011), que analisou como o gênero perpassa a prática docente em educação física, os resultados foram problematizados

pelos eixos planejamento e seleção de conteúdos bem como conflitos aparentes e velados. As autoras partiram de recorrentes afirmações – “meninas não gostam de suar e que meninos são habilidosos ao jogar” – percebidas nos discursos de professores de educação física sobre o envolvimento dos estudantes nas aulas. Professores de educação física da região metropolitana de Campinas (SP) responderam a questionários abertos aplicados pelas autoras indagando a percepção deles sobre as relações de gênero no planejamento das aulas, nos conflitos, sobre os pontos positivos e negativos das aulas mistas, sobre os interesses e o desempenho de alunos e alunas em práticas corporais e esportivas, entre outros aspectos.

Acerca do planejamento e seleção dos conteúdos nas aulas de educação física, os resultados da pesquisa de Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 492) demonstraram que as questões de gênero foram objeto de atenção de um número maior de homens do que de mulheres na elaboração do planejamento, o que surpreendeu as autoras de certa forma. De acordo com respostas de alguns docentes a Altmann, Ayoub e Amaral (2011), a proposta curricular do estado de São Paulo, a partir de 2008, estaria favorecendo a diversificação dos conteúdos e a igualdade de participação de meninos e meninas. Embora os professores tenham afirmado não tratarem explicitamente das questões de gênero nas aulas ou no planejamento, segundo Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 493), a referida temática era abordada de modo informal e menos consciente.

O estudo revela que diferenças de desempenho entre os gêneros têm sido causa de atenção por parte dos professores na adequação de seus objetivos e conteúdos às habilidades entre meninos e meninas. Entretanto, para os professores investigados, o esforço não está condicionado ao gênero, mas ao interesse pela atividade, o que justifica a necessidade de diversificação dos conteúdos, a fim de aumentar o envolvimento nas aulas.

A Educação Física, sobretudo a partir da década de 1940, viveu um processo de esportivização que atingiu suas aulas na escola, nas quais alguns esportes (futebol, basquetebol, voleibol e handebol) tornaram-se praticamente seus únicos conteúdos. A partir da década de 1980, esse processo começa a ser problematizado no Brasil e algumas propostas teórico-metodológicas da área passam a defender, entre outras questões, a diversificação de conhecimentos nas aulas, as formas de abordá-los e uma ressignificação do esporte. Diferentes propostas foram elaboradas nas quais o ensino do esporte, no ambiente escolar, privilegiaria a dimensão histórico-social dessa prática, bem como saberes sobre técnicas, táticas, sistemas de jogo e regras, para que alunas/os possam compreendê-los tanto como

expectadoras/es quanto como praticantes, não estando à mercê do esporte espetáculo de alto rendimento. Um exemplo de como trabalhar nessa perspectiva consiste em ensinar os esportes coletivos mostrando o que esses têm em comum. Além disso, é necessário que o esporte assuma outros códigos, ligados ao lazer, como saúde, prazer, sociabilidade etc. De acordo com essas discussões, a Educação Física teria a responsabilidade de colocar os/as alunos/as diante de um conjunto de conhecimentos, que tem sido chamado de cultura corporal, cultura corporal de movimento ou cultura de movimento, que são um patrimônio da humanidade sistematizado sob a forma de jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças, capoeira, entre outros. É interessante notar como o gênero, sob outra tônica, reafirma essa necessidade de diversificação dos conteúdos e da forma de abordá-los nas aulas (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 494).

Graças ao fato de a metodologia ser uma dimensão do planejamento pouco mencionada claramente, segundo relato de Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 495), os professores indicaram diferentes possibilidades, tais como organização da turma por grupos de trabalho ou de interesse, apresentação de alternativas para o desenvolvimento dos conteúdos, alteração de regras das atividades, consideração dos conhecimentos dos alunos, entre outras. Sobre a dimensão da avaliação, Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 495) apontam que quase não foi mencionada, refletindo as dificuldades de se avaliar apresentadas por professores de educação física fora da perspectiva da aptidão física, restringindo-se à participação na aula.

Sobre as práticas coeducativas, as autoras revelam que as respostas demonstram a seguinte crença por parte dos professores: o sucesso da atividade depende da boa habilidade das meninas; o padrão corporal masculino é referência para o padrão ao qual elas precisam igualar-se. Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 498) argumentam ainda que os esportes persistem como o principal conteúdo da educação física: mesmo que seja valorizada a diversificação dos conteúdos, quando os professores vão exemplificar qualquer situação concreta da aula, os esportes são hegemonicamente utilizados como referência.

Em um estudo com o enfoque diferente, Venâncio e Darido (2012) apresentam o entendimento de um grupo de professores de educação física do Ensino Fundamental na rede municipal da capital São Paulo a respeito do significado do PPP no cotidiano escolar. Para tal, a metodologia utilizada foi uma pesquisa-ação com três professoras que atuam na 3ª e 4ª séries e da 5ª à 8ª série: ao longo de 7 encontros, foi discutido o problema de pesquisa e como ele se manifesta no cotidiano da escola. Segundo as autoras, o debate foi orientado, tendo como base a visão dos

participantes, pelos seguintes temas: escola e educação, organização dos conteúdos/conhecimentos dos componentes curriculares da escola, currículo escolar, PPP, educação física escolar e PPP e avaliação dos encontros. Ademais, foram organizadas cinco categorias assim denominadas: “escola: necessidade de conhecimento – que espaço é esse?”; ambiente de trabalho e formação: rompimento de práticas individualizadas”; “seleção e organização dos conteúdos na escola”; “o papel do coordenador pedagógico na perspectiva de ações coletivas”; e o grande desafio: elaboração e implementação do PPP”.

No que diz respeito aos resultados da categoria seleção e organização dos conteúdos na escola, Venâncio e Darido (2012, p. 100) apontam que as discussões revelaram algumas características que se repetem em outros contextos. As professoras relataram que pouco se sabe sobre o que se ensina, por quê, para quem e para que determinados conhecimentos e conteúdos são selecionados.

Cada professor tem a liberdade de selecionar o que bem entender para compor o rol de conteúdos que são ensinados. Não há consenso, nem interesse coletivo para almejar objetivos comuns. [...] Os conteúdos selecionados pelas professoras são sua maioria relacionados às modalidades esportivas tradicionais: futsal, voleibol, basquete e handebol. Porém, o atletismo, esportes radicais, natação, a dança, a ginástica, capoeira, lutas e conhecimento sobre o corpo começam a ser inseridos nas aulas de Educação Física e discutidos com os alunos através do planejamento participativo e também outros fenômenos que influenciam as aulas como a mídia e as questões de gênero (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p. 100).

Após exibirem os dados da pesquisa-ação, Venâncio e Darido (2012) apresentam alguns trabalhos⁵⁴ que, segundo elas, abordam termos como o PPP, proposta pedagógica, planejamento escolar, planejamento curricular e projeto no espaço escolar.

O ensaio de Bossle (2002) refletiu sobre a temática do planejamento de ensino na educação física, partindo do contexto da educação, de modo mais abrangente da didática, para deslocar a análise para o âmbito da educação física e das

⁵⁴ Apesar de não ser objetivo, neste momento, de reproduzir a síntese das obras indicadas por Venâncio e Darido (2012), vale apresentá-las: “Educação de corpo inteiro” (FREIRE, 1989); “Metodologia do ensino de educação física” (COLETIVO DE AUTORES, 1992); “Da cultura do corpo” (DAOLIO, 2000); “Janela de vidro” (BETTI, 1998); Os PCNs (BRASIL, 1998); “Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular” (BRACHT, 2001); “A pedagogia do esporte e os jogos coletivos” (PAES, 2002).

particularidades da referida disciplina como área de conhecimento na escola. Ao realizar uma revisão bibliográfica na biblioteca da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre a temática do planejamento de ensino, nos periódicos de maior expressão da área da educação física, entre os anos de 1994 e 2000, Bossle (2002, p. 34) afirma que foram encontrados apenas 2 artigos sobre o assunto.

O primeiro deles era referente a um programa de educação física para crianças, elaborado a partir da abordagem construtivista, que traçava como percurso recomendado para a organização do planejamento os seguintes elementos: grade curricular, plano anual, planos periódicos, planos semanais e planos diários (BOSSLE, 2002, p. 34). O segundo, aponta Bossle (2002, p. 34), era um relato de experiência na escola pública do estado de São Paulo sobre a organização coletiva das aulas de educação física com determinado grupo de alunos. Além desses 2 artigos, foram encontrados 4 resumos de apresentações no X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (1997) sobre o planejamento democrático e participativo.

De acordo com Bossle (2002, p. 35), a restrita quantidade de trabalhos elaborados sobre planejamento de ensino na educação física está ligada ao fato de grande parte da produção científica abranger temas com enfoque no movimento humano pelo viés biomecânico, cinesiológico, fisiológico e postural, em detrimento de estudos relacionados à escola. Bossle (2002, p. 36) afirma ainda que, embora a concepção de planejamento de ensino dos professores de educação física tenha por objeto a cultura corporal, não é raro que essa compreensão esteja limitada às aulas práticas. A respeito da forma de se realizar o planejamento, para Bossle (2002, p. 36) o professor de educação física centraliza a decisão sobre o que fazer, segundo os interesses do próprio professor, desconsiderando a preciosa participação dos alunos nas decisões.

Em outra investigação, Sousa, Przylepa e Assis (2019) objetivaram analisar a elaboração, atualização e participação da educação física nos PPP de duas escolas públicas do município de Jataí (GO). A metodologia utilizada consistiu na análise documental dos PPP das escolas e na pesquisa de campo com entrevistas e questionários com os professores. Para Sousa, Przylepa e Assis (2019, p. 2346), a escola deve ser compreendida como local de lutas, de contestação das diferenças sociais, de formação humana independentemente de origem ou classe social, e transformada para

tal. Nesse sentido, precisa construir instrumentos que possibilitem participação democrática, cidadania, inclusão e criação de laços de solidariedade e fraternidade.

Ademais, Sousa, Przylepa e Assis (2019, p. 2346) defendem que a escola necessita formar para além de competências e habilidades, oferecendo formação política e crítica, capaz de propiciar ao aluno apreensão e compreensão da realidade social vivida, tendo condições concretas de nela interferir. Para o cumprimento dessa tarefa, Sousa, Przylepa e Assis (2019, p. 2347) destacam a importância do PPP como instrumento capaz de expressar a concepção de homem, de sociedade e de educação que será referendada por todos. Os resultados da pesquisa demonstraram que em nenhum dos PPP das escolas investigadas é citado o tipo de conhecimento que os professores, em seu coletivo, desejam construir com os alunos atendidos pela escola (SOUSA; PRZYLEPA; ASSIS, 2019, p. 2354).

Outra pesquisa que, de algum modo, aborda a temática da tríade conteúdo, forma e destinatário nas publicações científicas do planejamento na educação física escolar é a de Barreto e Wiggers (2020). As autoras analisam as articulações entre currículo e prática pedagógica da educação física no Ensino Fundamental, a partir de revisão sistemática em periódicos do campo da educação física brasileira. Os artigos foram organizados em três eixos de acordo com os seus objetivos: apropriações de currículo no cotidiano escolar, referentes a como os professores tratam, percebem e interagem com o currículo; PCN e PPP no cotidiano escolar, abordando o entendimento dos professores de educação física sobre esses documentos; elaborações e análises de propostas de ensino.

Entre os resultados das apropriações de currículos no cotidiano escolar, realizadas com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Nordeste e de São Paulo, Barreto e Wiggers (2020, p. 6) demonstram que as pesquisas realizadas no Nordeste do país dão ênfase na compreensão dos pressupostos teóricos, sobretudo da abordagem crítico-superadora; as paulistas buscaram as percepções dos professores sobre os currículos.

Os resultados apontam para diferenças entre os pressupostos teórico-metodológicos dos currículos e as práticas pedagógicas, pois os professores ressignificam essas orientações de acordo com suas realidades, levando em conta a disponibilidade de materiais, conforme o espaço físico disponível e ainda a partir da perspectiva teórica sobre o objeto da educação física (BARRETO; WIGGERS, 2020, p. 6).

A respeito das elaborações, discussão e/ou análises das propostas de ensino, Barreto e Wiggers (2020, p. 9) explicam que elas foram realizadas com professores dos anos finais do Ensino Fundamental apresentando a seguinte síntese:

O esporte é compreendido como um dos conteúdos da educação física, cuja hegemonia se refletiu nos resultados dessas investigações. Esses apontamentos estão em consonância com outras pesquisas, como explicado por Araújo, Rocha e Bossle (2017), que ao analisar os conteúdos da educação física escolar nos periódicos nacionais, observou (sic.) que as publicações sobre o esporte foram mais recorrentes do que as pesquisas sobre dança, lutas, ginástica e atividades circenses. Todavia, percebemos que há uma tentativa de ampliação do entendimento sobre o esporte enquanto fenômeno cultural, articulado pedagogicamente aos demais conteúdos escolares e ao PPP (BARRETO; WIGGERS, 2020, p. 10).

O estudo de Rei, Soares e Lüdorf (2016) examina as tensões provocadas nos anos de 1976 a 1979 entre as concepções de educação física escolar expressas nas edições da Revista de Educação Física da Escola de Educação Física do Exército e nos documentos oficiais da educação física. Os autores defendem a ideia de que, contraditoriamente, a Revista de Educação Física, ao publicar percepções alternativas da educação física, proporcionou no referido período a apropriação dos fundamentos distintos da ditadura militar por meio da “Política” e do “Plano Nacional de Educação Física e Desportos”.

As discussões sobre a educação física escolar expressas no periódico exibiam uma disputa entre as tendências do pragmatismo – que concebia a educação física escolar como ambiente de formação de atletas de alto rendimento – e as do dogmatismo – que entendia o papel da educação física escolar ligado à formação integral dos estudantes (REI; SOARES; LÜDORF, 2016, p. 207). Além delas, outras possibilidades de intervenções pedagógicas antagônicas aos interesses do regime militar foram propagadas, situando o objeto da educação física escolar de modo diferente do governo.

Apesar do reconhecimento de que a tendência dogmática era, mundialmente, a mais escolhida, a “Política Nacional de Educação Física e Desportos”, afirmam Rei, Soares e Lüdorf, 2016, p. 211), diante da interpretação das condições brasileiras, opta pela adoção da doutrina pragmática própria, que seria, pretensamente, imune a confrontações. Com isso, a proposta pragmática do Brasil deveria incluir as convergências das doutrinas pragmática e dogmática e optar, em médio e longo

prazos, por uma base estritamente dogmática. De acordo com Rei, Soares e Lüdorf (2016, p. 212), a tentativa de criar um modelo alheio a confrontações falhou: na prática, as orientações da “Política Nacional de Educação Física e Desportos” e do “Plano Nacional de Educação Física e Desportos” apenas incorporam alguns fundamentos da doutrina dogmática, não relegando a educação física escolar como base do sistema esportivo nacional. Em resumo, os autores definem os fundamentos em três aspectos centrais:

(a) pelo entendimento de que a educação física escolar é a base do sistema esportivo nacional – e, conseqüentemente, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da iniciação, do treinamento e da detecção de talentos esportivos; (b) pelo uso de fundamentos do Dogmatismo nas séries iniciais de escolarização – notadamente, o trabalho focado no processo de desenvolvimento motor dos educandos; e (c) pelo uso de fundamentos do Pragmatismo a partir do quinto ano de escolarização – notadamente, o trabalho focado na iniciação esportiva e no treinamento esportivo propriamente dito (REI; SOARES; LÜDORF, 2016, p. 214).

É importante ressaltar que o objetivo aqui é identificar como o conteúdo, a forma e o destinatário são abordados nas publicações, razão pela qual não é interessante aprofundar no debate levantado. O retrato das disputas expressas no estudo citado aponta que os defensores da perspectiva dogmática, mesmo não desconsiderando o uso do esporte para o alcance das finalidades educacionais, criticavam a submissão das aulas de educação física aos códigos do esporte de rendimento (REI; SOARES; LÜDORF, 2016, p. 220). Nesse sentido, embora o contraponto evidenciado pelos estudos alinhados com a doutrina dogmática fosse o de que a prática pedagógica da educação física escolar deveria comprometer-se com a formação integral dos escolares, a ditadura militar desenvolveu um modelo híbrido, incapaz de resolver o ponto de conflito entre o pragmatismo e o dogmatismo da educação física escolar como base do sistema esportivo nacional (REI, SOARES e LÜDORF, 2016, p. 222).

Luz (2018) realizou uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, sob o enfoque do materialismo histórico-dialético, para investigar as condições ideológicas e a compreensão das diretrizes e metas fixadas para a educação física escolar no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13005/2014. O autor inicia sua fundamentação teórica apontando que as políticas públicas para a educação sofreram reformulações relevantes na década de 1990 como reflexo tanto do processo histórico

de reforma do aparelho do Estado brasileiro quanto da elaboração do planejamento educacional segundo as demandas e os pactos multilaterais no âmbito do gerenciamento estatal.

A *priori*, considera-se que a concepção que rege a proposta de educação física escolar, no Plano Nacional de Educação, está atrelada às perspectivas de formalização das condições que viabilizam os imperativos dos pactos firmados nas conferências mundiais ocorridas no início da década de 1990, cujo interlocutor desse processo foi o Banco Mundial e suas agências de financiamento, entre elas: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (*BIRD*) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (*UNESCO*), ou seja, uma proposta suplantada por um projeto neoliberal para a Educação à nível de América Latina (LUZ, 2018, p. 204).

Como consequência dessa ação, a Declaração Mundial de Educação Para Todos é formalizada, encaminhando ações governamentais para os países da América Latina, incluindo o Brasil, o que resultou na organização da formulação de planos estratégicos de viabilidade educacional a todos os cidadãos, incluindo o PNE (LUZ, 2018, p. 204). O autor busca, então, evidenciar como a aprovação do novo PNE promove a necessidade de serem discutidas as abordagens da educação física escolar e as concepções presentes, além da relação desses elementos com o planejamento público tendo em vista sua concretização.

Essa reflexão pautada em uma perspectiva crítica que emana da concepção crítico superadora, cuja fundamentação teórica é alicerçada na pedagogia histórico-crítica, corrobora para a proposição de análise da estruturação e reestruturação do planejamento educacional no Brasil, considerando a posição filosófica a respeito da educação física escolar nos moldes do neoliberalismo e as suas implicações para o desenvolvimento da área e o trato pedagógico a ela destinado, denotando o reconhecimento da existência de propostas antagônicas presentes no meio acadêmico (LUZ, 2018, p. 204).

Apresentados os fundamentos teóricos que sustentam a análise realizada, Luz (2018) aponta como a educação física é tratada no PNE. Segundo Luz (2018, p. 207), destaca-se no referido documento a preocupação em possibilitar as habilidades básicas e as competências necessárias, preparando o indivíduo para o mundo do trabalho. Além disso, as preocupações políticas e administrativas das últimas décadas, refletidas no PNE, estão ligadas à relação quantidade-qualidade de alunos

a serem atendidos e mantidos nos respectivos sistemas educacionais, acompanhado da diminuição dos níveis de repetência e evasão escolar. Dessa forma, Luz (2018) destaca que os principais objetivos do PNE não envolvem a educação física e os pressupostos que a sustentam na escola, de modo que o discurso de sua legitimidade fica restrito aos profissionais vinculados à academia. Conforme o autor, isso pode ser observado na meta 2, estratégia 2.13 do novo PNE: “Promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e a de desenvolvimento esportivo nacional” (BRASIL, 2015 *apud* LUZ, 2018, p. 209).

Segundo Luz (2018, p. 209), a divisão entre desporto educacional e desenvolvimento esportivo nacional não oferece visibilidade à discussão do trato pedagógico da educação física escolar. Ademais, Luz (2018, p. 209) defende que é preciso delimitar as fronteiras entre o viés esportivo, que remete ao rendimento físico, e o trato pedagógico dos conteúdos culturalmente difundidos e produzidos pela humanidade, o que também se justifica pela análise da meta 3, na estratégia 3.1.

institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2015, *apud* LUZ, 2018, p. 209).

Luz (2018, p. 209) aponta que não fica claro no ordenamento legal como o esporte é compreendido e que, sendo assumido na perspectiva de promoção da prática esportiva no âmbito do alto rendimento de performances, acaba por renunciar a suas implicações educacionais e a suas dimensões sociais e culturais. Em caráter de síntese, Luz (2018) faz a seguinte reflexão.

Portanto, diante do levantamento de dados realizados para a pesquisa, observa-se ao realizar as relações com a LDB 9394/06 e a educação física escolar em sua dimensão curricular, e no que se refere às questões relacionadas as metas e estratégias para universalização e permanência dos alunos na escola, a incoerência em posicionar o caráter pedagógico da educação física escolar em detrimento de seu conteúdo curricular esporte ou a preliminar nulidade quanto as

perspectivas engendradas pelos conhecimentos elaborados no âmbito acadêmico. Isso remete a necessidade de esclarecimento concreto do objeto de estudo da educação física, o qual se apresenta obscurecido por prazos e metas estabelecidas quantitativamente. Nesse sentido, percebe-se que as políticas públicas são formuladas e executadas sob o crivo da negligência de objetivos precisos sobre uma política sistematizada para a educação física escolar, pois na relação das metas do PNE não existe uma definição de objetivos claros a respeito da perspectiva desta dimensão, bem como não comparece no discurso formal, projeções explícitas no que tange aos encaminhamentos para esta área de conhecimento escolar (LUZ, 2018, p. 210).

Por fim, outro artigo retrata especificamente os documentos legais e que permite a inclusão de elementos para a análise da relação do conteúdo, da forma e do destinatário do planejamento na educação física é o de Neira (2018). O autor parte do pressuposto de que a política educacional brasileira tem por objetivo a consolidação de determinado projeto de sociedade, razão pela qual analisa a BNCC de educação física mediante o confronto com a teorização curricular.

Segundo Neira (2018, p. 216), é fundamental problematizar o discurso da BNCC de educação física, incluindo mais elementos no debate em torno dos riscos de sua implantação sem a devida crítica, contribuindo para resistir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino da educação física. Nesse sentido, Neira (2018, p. 217) sugere o início da discussão pela compreensão de currículo como produção discursiva. Em seu artigo, a BNCC foi submetida à análise cultural mediante o confronto com a teorização curricular⁵⁵, acarretando seu entendimento “como uma prática produtora de significados, imersa em redes de poder e verdade e em discursos circulantes por meio dos quais certas concepções de trabalho docente, educação física, escola e educação foram validados (COSTA *et al.*, 2003 *apud* NEIRA, 2018, p. 217).

Especificado o referencial teórico que fundamenta a análise da BNCC, Neira (2018) apresenta várias inconsistências. Como condensá-las sem reproduzi-las é uma tarefa quase impossível para o autor desta tese, a opção neste momento é destacar a síntese feita pelo próprio Neira (2018) nas considerações finais.

⁵⁵ De acordo com Neira (2018, p. 216), “resumidamente, uma teoria curricular pode ser entendida como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que oferecem fundamentos científicos para planejar o percurso dos estudantes. Dentre as obras dedicadas ao assunto, merecem destaque os trabalhos de Silva (2011), para quem as teorias curriculares podem ser classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas”.

A análise empreendida permite afirmar que a BNCC retrocede política e pedagogicamente. O fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal. Além do que, salta aos olhos tanto a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, quanto o distanciamento dos conhecimentos disponíveis sobre a produção curricular da educação física. A opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes. Também é inconsistente a fundamentação para o ensino da educação física, a começar pela ausência de argumentos que justifiquem sua inserção na área das linguagens e o que isso significa em termos didáticos. Nesse sentido, conceitos centrais como cultura e cultura corporal deveriam ter sido explicados, pois, a depender do referencial adotado, refletir-se-ão sobre a prática de diferentes maneiras (NEIRA, 2018, p. 222).

Conforme revela Neira (2018, p. 222), a associação dos conceitos de cultura e cultura corporal, ao pretender o desenvolvimento de competências e habilidades, consiste em uma contradição, seja pelo olhar das teorias críticas, seja pelo da antropologia, seja ainda pelo das teorias pós-críticas, já que seus fundamentos estão firmados nas teorias tradicionais.

No terreno das incoerências se sobressai a desconexão entre o currículo proposto e a concepção de educação física anunciada. Nada mais contraditório que o caráter instrumental e funcionalista materializado no peso concedido às habilidades cognitivas. Para se ter uma ideia do ponto a que chega a BNCC, na introdução ao texto dos anos iniciais consta que a educação física 'pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas' (Brasil, 2017, p. 222). Para coroar a discrepância e ressaltar a fragilidade do documento, os critérios de progressão apontados não se constituem como tal, além do desequilíbrio que caracteriza a distribuição, nem todas as dimensões de conhecimento foram consideradas na formulação das habilidades. Isso sem falar na minoração daquelas que problematizariam os modos de produção das diferenças tal como previa a competência 'identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes' (BRASIL, 2017, p. 221 *apud* NEIRA, 2018, p. 222).

A partir da apresentação dos principais dados evidenciados nos periódicos ligados ao conteúdo, à forma e ao destinatário do planejamento do trabalho educativo

na educação física escolar, o subitem a seguir busca analisá-los a partir do fluxo geral do planejamento.

6.1.2 Conteúdo, forma e destinatário de publicações científicas e relação com fluxo geral do planejamento do trabalho educativo na educação física escolar

O subitem anterior condensa os principais resultados do estado da arte do planejamento do trabalho educativo na educação física quanto ao conteúdo, à forma e ao destinatário evidenciados nas publicações científicas selecionadas na busca do banco de dados da SciELO e do Portal de Periódicos da CAPES. Levando-se em conta o fluxo geral do planejamento da atividade pedagógica, qual seja, as atividades selecionadas de acordo com o motivo, a identificação dos processos das ações correspondentes às finalidades estabelecidas conscientemente e as operações que estão condicionadas à satisfação das necessidades específicas, neste momento traça-se a expectativa de analisar os dados que permitam revelar os conhecimentos disponibilizados, como eles são selecionados e organizados em função da aprendizagem do aluno concreto.

6.1.2.1 Conteúdo do planejamento em publicações científicas da educação física

A análise das categorias advindas dos achados da pesquisa tem início pelos conteúdos, isto é, pelos conhecimentos que devem ser transmitidos para o alcance dos objetivos na educação física no âmbito da escola. Os dados revelam e confirmam a disputa que envolve sua definição, na medida em que as publicações demonstram que diferentes conhecimentos são selecionados e organizados em função da aprendizagem dos alunos. Conforme já abordado em outros momentos desta tese, como a opção pelos conhecimentos não é neutra, mas ideologicamente comprometida, é fundamental que se tenha consciência dos princípios que regem a seleção e organização do conhecimento.

Os resultados da revisão dos artigos expõem perspectivas ligadas ao desenvolvimento da aptidão física, à promoção da saúde, ao desenvolvimentismo, ao construtivismo, ao esporte e à cultura corporal. Entretanto, é possível observar que, mesmo quando as diferentes publicações e/ou sujeitos de pesquisa delimitam o objeto

da educação física sob determinado ponto de vista que se aparenta semelhante, notam-se elementos dissonantes e até contraditórios.

Duas pesquisas partem da compreensão de que a educação física no ambiente escolar tem como principal objetivo a melhoria da aptidão física dos alunos: a de Costa *et al.* (2019) e a de Lemes *et al.* (2018). Isso pode ser comprovado na afirmação que “a escola é um cenário favorável para se intervir, pois pode contribuir para o engajamento de adolescentes em AF⁵⁶, oferecendo oportunidades para serem fisicamente ativos tanto nas aulas de educação física (EF) como nos recreios” (COSTA *et al.*, 2019, p. 2). Corroborando com esse entendimento, Lemes *et al.* (2018) definem que as aulas de educação física são responsáveis por estimular o desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras, desenvolvendo a saúde pela atividade física.

Ao sustentarem que o papel da educação física na escola é aumentar o nível de aptidão física dos alunos e promover a saúde, essas pesquisas reduzem o objeto de conhecimento da referida disciplina a questões de caráter biológico, atribuindo ao próprio indivíduo a responsabilidade sobre sua saúde. As atividades da educação física, então, são vistas fora das condições objetivas de vida que perpassam a relação da saúde e da qualidade de vida da população em sua totalidade, como condições de saneamento básico, altos índices de poluição no ar, consumo exacerbado de alimentos industrializados, supervalorização da imagem corporal, entre tantos outros fatores.

É relevante notar que as pesquisas apresentaram resultados divergentes: enquanto a hipótese aventada por Costa *et al.* (2019) não se confirmou, e os estudantes participantes da intervenção não tiveram aumento na proporção de atividade física e diminuição do comportamento sedentário, a de Lemes *et al.* (2019) obteve efeitos positivos nos níveis de atividade física dos alunos na EJA. A justificativa para isso pode vir de vários fatores, entre os quais princípios da periodização do treinamento físico, condições prévias dos indivíduos para a atividade e tipo de atividade destacada.

Entretanto, mais importante do que discutir esses elementos, neste momento, compreender que a prática isolada da reflexão, da *práxis* e da separação entre atividade intelectual e manual, entre corpo e mente, não desenvolve a consciência

⁵⁶ Abreviatura para atividade física

dos indivíduos sobre os benefícios da atividade física e os riscos do comportamento sedentário.

Nisso, a publicação de Oliveira, Martins e Bracht (2015), que também aborda a promoção da saúde, mas numa concepção ampliada e crítica, destaca algo que deve ser considerado no interior dessa temática em termos dos conhecimentos relacionados à saúde.

Consideramos elementos [...] inovadores, no sentido em que colaboram no processo de ampliação do conceito de saúde, de uma perspectiva centrada em princípios biológicos que se restringe à ausência de doença para uma concepção centrada na 'potencialização' da vida das pessoas em cada contexto segundo as relações sociais estabelecidas nesse sentido. Esse argumento é corroborado por Kottmann e Küper (1999), ao indicarem que a partir dos conteúdos da EF os alunos podem construir competências e habilidades no plano da educação para a saúde nos âmbitos *pessoal-individual* (aspectos relacionados às afecções psíquicas e reações de seus corpos quando em movimento), *social* (questões com enfoque nas inter-relações sociais durante o movimentar-se com vista ao bem estar de todos) e *ecológico* (o meio ambiente e suas possibilidades de movimento relacionados à saúde) (OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015, p. 247, grifos originais).

Essa ampliação do conceito de saúde é fundamental na tentativa de proporcionar aos alunos a apropriação dessa essência e a capacidade de fazer leitura crítica da realidade concreta. Dias *et al.* (2016) revelam como, historicamente, o conceito de saúde é influenciado pelo contexto societário vigente, sobretudo no capitalismo. Por conta disso, exemplificam como, na Revolução Industrial, a burguesia tratou a saúde como meio para aumentar a produtividade e o consumo e que, nas últimas décadas, sua mercantilização individualizou a responsabilização, associando a fatores comportamentais e desconsiderando o modo como a sociedade engendra determinados hábitos sociais, como alcoolismo, tabagismo, sedentarismo, obesidade, entre outros fatores referentes ao forte apelo pelo consumo desenfreado de produtos e serviços (DIAS *et al.*, 2016, p. 175). Novamente, é possível recorrer à contribuição de Oliveira, Martins e Bracht (2015) para marcar posição sobre o tratamento dado ao conceito de saúde para além das perspectivas ligadas à aptidão física na educação física.

Compreendemos, sob essa ótica, que a saúde não é um conceito que se pode classificar em uma única categoria, mas é o processo, as relações e as vicissitudes que transitam pelo cotidiano das pessoas que se relacionam em busca de seus objetivos de vida (por uma vida boa) (OLIVEIRA; MARTINS; BRACHT, 2015, p. 248).

Logo, ao longo do trabalho educativo, nos ciclos de escolarização, as diversas categorias que envolvem o conceito de saúde precisam ser tratadas pedagogicamente, de modo que os alunos se apropriem de suas múltiplas determinações, que não estejam restritas à atividade física e ao comportamento sedentário. Nesse mesmo sentido, além dos trabalhos que abordam, de diferentes formas, o paradigma da aptidão física e da promoção da saúde, é possível verificar, nos artigos de Rei, Soares e Lüdorf (2016), Luz (2018) e Barreto e Wiggers (2020), como o esporte muitas vezes é assumido como objetivo principal da educação física no âmbito escolar, também de maneira limitada.

Rei, Soares e Lüdorf (2016, p. 209) deixam claro como as representações do mundo social são isentas de neutralidade, estando diretamente relacionadas à produção de estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas, entre outras) com objetivos de legitimar uma autoridade à custa de outra. Fruto desse entendimento, o regime militar, tanto pela Política Nacional de Educação Física e Desportos quanto pelo Plano Nacional de Educação Física e Desportos analisados no final da década de 1970 por Rei, Soares e Lüdorf (2016), usa a educação física escolar como base do sistema esportivo nacional e, conseqüentemente, como espaço para desenvolvimento da iniciação, do treinamento e da detecção de talentos esportivos. Conforme apontam Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 494), o processo de esportivização das escolas é anterior ao período da ditadura empresarial-militar, datando da década de 1940, tendo o futebol, o basquetebol, o voleibol e o handebol atingindo praticamente a unicidade dos conhecimentos abordados nas aulas de educação física. O ponto de vista esportivizante e altamente técnico pôde ser visto nos planejamentos do CP II no Rio de Janeiro, ao longo da década de 1980, com objetivos comportamentais na iniciação desportiva e nas competições internas, conforme demonstra Salgado *et al.* (2016).

As percepções de Farias *et al.* (2019), nos primeiros anos de atuação docente, identificaram a postura simplista do professor de educação física como treinador de esportes e organizador de campeonatos. Diante do evidenciado por Luz (2018), é notória a herança dessa concepção de esporte no PNE, quando o documento define

como estratégia a promoção de atividades de desenvolvimento e de estímulo de habilidades esportivas nas escolas, associadas a um plano de ampliação do desporto educacional e nacional (BRASIL, 2015). Com isso, o PNE assume a visão reducionista do esporte e da educação física na escola que é, inclusive, criticada há várias décadas. A análise apresentada por Neira (2018, p. 211) também identifica que, na BNCC, o esporte figura como hegemônico, mesmo o documento propondo a “justiça curricular”. Essa visão, conforme Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 12), reflete a racionalidade técnica da educação física que estabelecia o esporte como meio e fim para o aumento do desempenho técnico e tático bem como a aptidão física dos estudantes.

Vários resultados das pesquisas encontradas (BOSSLE, 2002; ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011; FIORINI; MANZINI, 2016; ROSÁRIO; DARIDO, 2012; VENÂNCIO; DARIDO, 2012; FARIAS *et al.*, 2016; FREIRE; BARRETO; WIGGERS, 2020) confirmam que, até hoje, muitos professores assumem o esporte como o principal conteúdo das aulas de educação física. Como exemplo, de acordo com Freire, Barreto e Wiggers (2020), embora o conteúdo do esporte seja hegemônico nas publicações verificadas, eles percebem, a partir da sua articulação aos demais conteúdos e ao PPP, crescente tentativa de ampliação do esporte para além do mero desenvolvimento da técnica ou do gesto motor, mas como fenômeno cultural, entendido na sua historicidade. Essa afirmação é essencial para que seja compreendido o papel do planejamento e sua contribuição para a ação pedagógica na educação física.

Quando Freire, Barreto e Wiggers (2020) apontam que a articulação entre os demais conteúdos com o PPP possibilita a ampliação do entendimento do esporte, a atividade de planejamento mediatiza a reflexão consciente do trato pedagógico dos conhecimentos sobre o esporte para além das suas manifestações fenomênicas. Venâncio e Darido (2012, p. 100) acrescentam que, após a realização da atividade de planejamento, outros conhecimentos começam a ser inseridos nas aulas de educação física (atletismo, esportes radicais, natação, dança, ginástica, capoeira, lutas e conhecimentos sobre o corpo), além de outras dimensões do conteúdo, como influência da mídia e questões relacionadas ao gênero. É justamente este aspecto que está em defesa nesta tese: a condição indispensável ao alcance dos objetivos educacionais da ação pedagógica do professor de educação física na educação básica. A atividade de

planejamento, intencional e consciente, em que a imagem subjetiva da realidade objetiva possibilita no pensamento a antecipação da ação e a reflexão da prática.

Retomando a necessidade de ampliação da concepção de esporte, Souza, Pina e Lopes (2013, p. 93) destacam que é preciso permitir aos alunos a apropriação das formas mais desenvolvidas do saber objetivo sobre o esporte que se encontram acumuladas na cultura para possibilitar a compreensão de suas contradições e, conseqüentemente, estabelecer novas relações com essa manifestação cultural. Tal consideração é importante porque não se trata de abandonar o ensino do esporte nas aulas de educação física, pelo contrário, trata-se de apropriar-se dos seus conhecimentos para além da dimensão prática.

Em síntese, pode-se dizer que o desenvolvimento do esporte é algo circunscrito numa totalidade moldada pelo antagonismo das classes existentes. Essa produção cultural assume aspectos complexos e contraditórios. Seus valores moralizantes, imbuídos do pensamento liberal, buscam fortalecer e universalizar um modo de vida/trabalho que coincide com os interesses da classe dominante. Trata-se de uma forma de educar ética e politicamente os subalternos, definindo um padrão de sociabilidade. A deformação das práticas populares e sua adequação à ordem capitalista geram perda parcial de identidades e possibilidades de autocriação e transformação. Entretanto, a busca de formas alternativas que visem o resgate das vontades, métodos e anseios dos trabalhadores não é algo simples, devido ao processo funcional de obscurecimento da realidade. Trata-se de algo importante e possível a partir do esporte. Considerar o esporte como algo acabado, sem espaço para explorar a contradição, não interessa à organização da classe trabalhadora (SOUZA; PINA; LOPES, 2013, p. 98-9).

Isso quer dizer que o esporte é uma produção cultural humana que, por mais que tenha sido gerado e desenvolvido ao longo do processo de acumulação capitalista, a ele não pertence. O esporte é fruto do trabalho humano para a satisfação de uma necessidade oriunda no interior das relações sociais, podendo assumir diferentes sentidos segundo o motivo da atividade dos sujeitos.

Ademais, é possível verificar nos artigos analisados como a compreensão do objeto da educação física vai alterando-se, tal como demonstram Salgado *et al.* (2016) na análise do planejamento da educação física, desde a década de 1980 no CP II. No PPP de 2007 da referida escola, o conteúdo do planejamento passa pela concepção do esporte como elemento central da psicomotricidade até o desenvolvimento de competências e habilidades. Em decorrência disso, em determinados momentos históricos, o planejamento na educação física no CP II, mesmo levando em

consideração a cultura corporal, as características do higienismo não deixaram de estar presentes, como avaliação diagnóstica por meio de exames clínicos, biométricos e testes de aptidão física (SALGADO *et al.*, 2016, p. 8).

Igualmente alinhado ao desenvolvimento de competências, Raimundo, Votre e Terra (2012) apontam como o planejamento de ensino do PAV, baseado no CBC de Minas Gerais, propõe os conteúdos em quatro eixos: esporte, jogos e brincadeiras, ginásticas e danças além de expressões rítmicas. O mesmo é possível visualizar na pesquisa de Lopes *et al.* (2016) na qual os professores participantes entrevistados declaram que os conteúdos são selecionados pelas respectivas secretarias de ensino.

Assim, apesar de esses documentos citarem a cultura corporal – o que é possível estender ao observar na BNCC –, atrelam a função da educação física ao desenvolvimento de competências, de habilidades e de comportamentos utilizados como base para a formulação das questões das avaliações em larga escala. Conseqüentemente, o ensino sistematizado não é considerado imprescindível, provocando rebaixamento teórico (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020) motivado pela formação das condições mínimas necessárias para a ocupação de postos de trabalho simples nas diversas cadeias produtivas. Ademais, isso reflete a análise de Neira (2018) sobre a BNCC que, seja pelas teorias críticas seja pelas pós-críticas, relacionar a cultura corporal com o desenvolvimento de competências configura-se como contradição, já que é nítido o elo do referido documento com teoria tradicional.

Seguindo a discussão, enfatizando o movimento que permite às crianças agirem sobre o meio físico e expressarem sentimentos, emoções e pensamentos, Costa e Oliveira (2002) destacam a centralidade do movimento como conteúdo da educação física. A compreensão apresentada pelos autores trata a ação motora na educação física como linguagem, pela qual o aluno se expressa e interioriza dados da realidade. É possível observar que, mesmo quando Costa e Oliveira (2002) reconhecem as características da formação das crianças de 4 a 6 anos para além da dimensão motora, numa perspectiva de formação integral, incluindo o que denominam capacidades e características biológicas, afetivas, sociais, cognitivas (e a motora), condicionam a aprendizagem sobretudo à dimensão motora ao sugerirem núcleos para a Educação Infantil.

Conforme apontam Melo, Lavoura e Taffarel (2020), a atividade guia à qual está orientado o planejamento de ensino na Educação Física são jogos de papéis sociais,

os quais são responsáveis por promover maior desenvolvimento tendo em vista a função da escola, função esta a que se vincula a presente tese. Em concordância com a concepção de que, ao final da Educação Infantil, encontra-se o salto qualitativo capaz de proporcionar ao aluno a organização da identidade dos dados da realidade, a atividade pedagógica na educação física necessita avançar na relação com o movimento. Por conta disso, a grande questão que envolve a atribuição do movimento como objeto da educação física na Educação Infantil, tal como apontado por Costa e Oliveira (2002), está na necessidade de ampliar o entendimento a respeito do próprio ato de se movimentar. Isso porque a teoria da atividade possibilita perceber que o ser humano não se movimenta, mas realiza ações que, por sua vez, resultam na elevação da complexidade da atividade pedagógica.

A forma como nos apropriamos das significações sociais da cultura corporal e operamos com elas tem nexos com os comportamentos complexos culturalmente instituídos. Como exemplos desses comportamentos, podemos citar o raciocínio lógico, a escrita, o cálculo, uma enterrada na prática do basquetebol, o jogo de pega-bandeira, a dança na quadrilha junina, o *ippon* na luta ou o duplo *twist* carpado na ginástica. Os comportamentos complexos culturalmente instituídos têm em sua base o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e demandam ações e operações conscientes e orientadas por um motivo da atividade. Pela *estrutura da atividade humana* (necessidade, objeto, ações e operações), o ser humano age de modo consciente, exigindo de seu substrato orgânico material, o corpo, respostas (psicofísicas) apropriadas para atender à determinada necessidade requerida em dada situação objetivamente posta. [...] Nesta perspectiva, concordamos com Escobar (2012) ao explicar que o homem não se movimenta, ele age, estabelecendo, desse modo, uma enorme diferença entre ação e movimento, pois, enquanto a ação humana demanda intencionalidade e se modula pelas formas sociais de atividades humanas, o movimento é modulado, conformado, subsumido a essas formas sociais de atividade. Fora dessa subsunção, o movimento responde às necessidades biológicas próprias dos corpos orgânicos, o que por si só não expressa os traços essenciais de nossa espécie do ponto de vista da ontogênese nem, vale dizer, denota humanização (MELO; OLIVEIRA, 2021, p. 124-5, grifos originais).

O trecho supracitado contribui para que se perceba a complexidade da relação entre cultura corporal e movimento, graças ao fato de ambos estarem submetidos às atividades da *práxis* humana. É fundamental que o professor, pelo planejamento, seja capaz de tratar qualquer atividade da cultura corporal de modo a ter consciência; do seu motivo, isto é, do problema que provocou determinada necessidade; do objeto

(conteúdo) que reúne as condições para satisfazer o estímulo; do conjunto de ações conscientes para o alcance do fim e das operações para a execução das ações, as quais dependem das condições em que a finalidade é dada.

Publicações segundo as quais o objeto da educação física é a cultura corporal como linguagem: Paiva, Souza e Oliveira (1999); Palafox (2004); Amaral (2004); Souto *et al.* (2010); Altmann, Ayoub e Amaral (2011); Rosário e Darido (2012); Venâncio e Darido (2012); Fiorini, Deliberato e Manzini (2013); Oliveira, Martins e Bracht (2015); Fiorini e Manzini (2016); Farias *et al.* (2017); Farias *et al.* (2019); Diedrich, Araújo e Rocha (2020). Apesar disso, conforme é possível observar na análise do projeto de formação humana expresso no vértice do destinatário da tríade tomada por base para a categorização dos achados nas publicações e no que diz respeito à forma, o entendimento acerca da cultura corporal está vinculado à diferentes concepções de mundo e maneiras de ser tratada pedagogicamente.

Logo, os artigos analisados evidenciaram que o planejamento do trabalho educativo na educação física define diferentes conhecimentos como objeto, nos quais é possível citar esporte em seu viés tecnicista, aptidão física, promoção da saúde, psicomotricidade, desenvolvimento de habilidade e competências a partir do movimento e cultura corporal ou cultura corporal de movimentos (como alguns autores a denominam), abarcando jogos, brincadeiras, esportes (numa concepção ampliada), ginásticas, danças e lutas.

Vale destacar ainda Souza, Przylepa e Assis (2019) segundo os quais os documentos disponíveis para o planejamento nos contextos investigados não apresentam o conhecimento que deve ser tratado pelos professores nas aulas de educação física. Em decorrência disso, essa seleção fica a cargo dos próprios professores que, segundo Souza, Przylepa e Assis (2019, p. 2354), necessitam de embasamento epistemológico mais consistente, capaz de fundamentar teoricamente a atividade pedagógica da educação física. Assim, o planejamento do trabalho educativo tem papel fundamental no preenchimento dessa lacuna, dotando de sentido a prática pedagógica como forma de resistência às determinações dos setores dominantes e sistematizando os conteúdos necessários à formação do pensamento por conceitos e autocontrole da conduta também na educação física.

6.1.2.2 Forma do planejamento nas publicações científicas da educação física

Este subtópico busca deixar claro os elementos que compõem a forma do planejamento do trabalho educativo expressos nos artigos publicados e destacados para análise. Dito em outras palavras, buscam-se revelar as ações e as operações realizadas pelos professores de educação física na seleção e organização dos conhecimentos em função da aprendizagem dos alunos.

Iniciando pela análise das pesquisas de Lemes *et al.* (2018) e de Costa *et al.* (2019) que tiveram como conteúdo os conhecimentos ligados ao desenvolvimento da aptidão física, a forma como ambos selecionam e organizam metodologicamente o planejamento está relacionada aos princípios da periodização do treinamento. Por conta disso, é possível verificar nos respectivos planejamentos que a estrutura da aula é pensada em função do volume, da intensidade, do controle de cargas, das capacidades físicas e do metabolismo energético, por exemplo. No caso da pesquisa de Costa *et al.* (2019, p. 4), “os professores eram livres para decidir sobre os conteúdos a serem trabalhados”, demonstrando que o conhecimento durante as aulas não era o mais importante, mas a forma. Já no estudo de Lemes *et al.* (2018), a opção pela ginástica é justificada exclusivamente por ser considerada uma atividade estimulante para os alunos, na tentativa de aumentar a participação. Assim como Costa *et al.* (2019), para Lemes *et al.* (2018), outras atividades corporais poderiam ser selecionadas, desde que permitissem a inclusão dos alunos de forma individualizada, motivadora e destinada à saúde e à estética.

A partir disso, como pode ser observado na Figura 1, o planejamento para as aulas de *jump* em Lemes *et al.* (2018) é organizado segundo os estilos musicais, e a divisão entre as partes das aulas (inicial, principal e final), considerando como aspectos relevantes para o planejamento a intensidade, a progressão e a continuidade. O estudo de Costa *et al.* (2019) ainda contou com momentos nos quais o planejamento abordou outras dimensões do conhecimento, como aspectos nutricionais do exercício físico e influência da mídia na relação da imagem corporal, o que não foi verificado na pesquisa de Lemes *et al.* (2019).

Já na pesquisa de Oliveira, Martins e Bracht (2015), que também alude aos aspectos relacionados à promoção da saúde, mas de modo crítico, por intermédio dos jogos e brincadeiras populares, a elaboração do planejamento se deu

coletivamente ao longo da formação realizada para participação dos professores na pesquisa-ação. Essa capacitação, segundo Oliveira, Martins e Bracht (2015), foi composta por momentos de reflexão sobre a prática dos professores com a temática da saúde, com discussão de textos, elaboração coletiva do planejamento (e apresentação) de acordo com as características dos contextos escolares de cada professor, desenvolvimento da proposta nas respectivas escolas e, por fim, avaliação da formação e dos projetos.

Vale notar a relevância do planejamento quando realizado de modo coletivo, respeitando o tempo necessário para que a atividade pedagógica seja refletida na consciência. Isso demonstra como as condições objetivas do trabalho pedagógico impactam na atividade do planejamento, em razão de essa atividade não ser mecânica.

Convém também destacar que, no planejamento das atividades expresso por Oliveira, Martins e Bracht (2015), diferentes instrumentos foram utilizados, como questionários, gráficos, atividades de lazer, vivências de jogos e brincadeiras, exibição de filmes, identificação das práticas corporais da comunidade escolar, simulação da forma de vida de pessoas com algum tipo de deficiência, entre outros.

Costa e Oliveira (2002), ao darem centralidade ao movimento humano como objeto da educação física, organizam o planejamento a partir de quatro núcleos: movimento em descoberta e estruturação; movimento nas manifestações lúdicas e esportivas; movimento em expressão e ritmo; e movimento e saúde.

Verificando os planejamentos anual (anexo I) e bimestral (Anexo II), é perceptível, pelo nível de detalhamento, a importância dada à planificação da proposta sugerida por Costa e Oliveira (2002). Outras produções também exibiram recortes da organização do planejamento em termos de sua planificação, como Farias *et al.* (2019), que dispõem o planejado para os projetos de modo a apresentar a temática e as atividades que serão desenvolvidas em cada um deles (Figura 6).

Já Salgado *et al.* (2016) exibem o Programa De Educação Física do CP II de 1981, no qual, além da síntese da planificação do planejamento dividido em unidades didáticas, ano de ensino e conteúdo específico de cada série, pormenoriza cada elemento do planejamento. No ano de 2002, o PPP do CP II, de acordo com Salgado *et al.* (2016), passa a expressar apenas as competências separadas em representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização

sociocultural, além das respectivas habilidades. De modo semelhante, Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) apresentam um recorte dos temas da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em que podem ser visualizados o período, o tema e a descrição resumida da atividade em cada bimestre.

Neste ponto vale a consideração de que a planificação do planejamento não garante sua efetivação tampouco significa avanço. Dependendo do sentido ao qual ela esteja vinculada, a planificação pode tornar-se um instrumento de controle do trabalho educativo pelos diferentes níveis de gestão da escola e/ou da rede de ensino. Além disso, a distribuição dos chamados “cadernos do professor” também pode ser caracterizada como forma de retirada da autonomia do professor, com o estabelecimento de modelos a serem seguidos, os quais, muitas vezes, estão vinculados aos conhecimentos mensurados nas avaliações em larga escala.

Isso não quer dizer que esteja sendo feita a defesa pela não sistematização dos conhecimentos da educação física como forma de nortear o planejamento do professor e a atividade de estudo do aluno. Conforme a pesquisa de Lopes *et al.* (2016, p. 2), foi demonstrada a falta de consenso acerca de quais conteúdos que compõem o objeto da educação física na escola contribuem para reforçar o processo de secundarização do planejamento.

Esse fato também é identificado por Bossle (2002), Venâncio e Darido (2012), Sousa, Hunger e Caramaschi (2014), Lopes *et al.* (2016) e Freire, Barreto e Wiggers (2020), que revelam a sistematização dos conteúdos como elemento preponderante para a legitimidade da educação física como componente curricular. Nesse sentido, Rosário (2005 *apud* ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 692) investigou como os professores organizavam os conteúdos no planejamento, quais informações utilizavam e quais sugestões poderiam ser dadas para a organização dos conteúdos na educação física, chegando a resultados que comprovam a importância do planejamento para a sistematização dos conteúdos.

Os resultados apontaram que os professores sistematizam os conteúdos no decorrer do ano por bimestres, mas não fazem modificações na sequência de ano para ano. A ordem utilizada no 6º ano é a mesma estabelecida até o 9º. A diferença está nas atividades que vão se aproximando cada vez mais do que é verificado nos esportes de alto rendimento, aumentando gradativamente a complexidade técnica e tática. A pesquisa também aponta que parece faltar aos professores mais elementos para refletirem sobre a sistematização dos conteúdos, sobretudo pensando numa Educação

Física voltada à formação do cidadão crítico, que inclua as dimensões atitudinais e conceituais nos seus planos de trabalho (ROSÁRIO, 2005 *apud* ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 692).

De modo semelhante, os estudos de Souza, Przylepa e Assis (2019) e de Diedrich, Araújo e Rocha (2020, p. 13) identificaram que os professores, nos contextos investigados, por focarem na parte prática da aula de educação física, não dispensam maior preocupação com o aporte teórico-metodológico. Em virtude disso, acabam recorrendo as fontes de consultas das mais diversas, no formato de modelos de atividades prontas em manuais e/ou na *internet*. Um importante instrumento para se pensar o planejamento é evidenciado por Palafox (2004) e Amaral (2004), que demonstram como o trabalho coletivo pode provocar necessidade de sistematização dos conhecimentos para a educação física escolar.

Fruto dessa ação, há a possibilidade de ampliação da forma como o processo de produção do conhecimento acontece, servindo ainda para oferecer aos professores embasamento para a organização do trabalho pedagógico. O planejamento e a sistematização dos conteúdos auxiliam ainda para que se evite a adesão aos modismos relacionados à prática da educação física, como mencionado por Paiva, Souza e Oliveira (1999). Além disso, a problematização das concepções estereotipadas do feminino e do masculino percebidas por Altmann, Ayoub e Amaral (2011) podem ser refletidas criticamente tanto na elaboração, quanto na execução e na avaliação do planejamento, tanto na dimensão do ensino quanto da aprendizagem.

Novamente é essencial que se compreenda que o planejamento do trabalho educativo consiste em um instrumento capaz de mediar a ação pedagógica, de modo a levar à reflexão dessa ação pela antecipação na consciência do seu produto. Assim, há acordo com a necessidade de sistematização dos conhecimentos da educação física como forma de nortear a atividade educativa comprometida com a transmissão do saber em suas manifestações mais desenvolvidas e com o seu contributo para o desenvolvimento do pensamento por conceitos e do autocontrole da conduta. Isso não afasta o risco de a sistematização do conteúdo servir como mecanismo de controle da atividade pedagógica do professor de educação física.

Todavia, graças ao elemento da contradição oferecido pela lógica dialética, é possível crer que essa sistematização é fundamental na sua relação com o planejamento, visando ao alcance dos objetivos educacionais da atividade pedagógica que se propõe crítico-superadora das condições impostas pelo modo de

produção capitalista. Ressalta-se que está sendo feita a defesa pela sistematização, que não pode ser entendida como sinônimo de planificação. Assim, a sistematização dos conteúdos, isto é, a organização dos diversos elementos que compõem o conjunto das produções culturais historicamente elaboradas pela humanidade, as quais precisam ser transmitidas e assimiladas pelos alunos, é essencial para o planejamento das atividades da cultura corporal na educação física.

Retomando a análise da forma como o planejamento é visto nas publicações científicas selecionadas, são necessárias algumas observações a respeito da interdisciplinaridade mencionada nos resultados das pesquisas de Souto *et al.* (2010), Venâncio e Darido (2012), Salgado *et al.* (2016), Diedrich, Araújo e Rocha (2020). Para isso, de modo a condensar a questão da interdisciplinaridade vale destacar o que Malanchen (2014, p. 202) cita que o currículo, na perspectiva histórico-crítica, tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, em um movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo.

Portanto, se a organização do conhecimento em disciplinas escolares corresponde ao momento analítico e se, no método, esse é um momento necessário para chegarmos à totalidade concreta, a concepção curricular da pedagogia histórico-crítica não pode deter-se no momento analítico. É preciso a constante busca das sínteses, mesmo que provisórias. Para responder sobre a organização curricular considerando o método materialista histórico e dialético e, portanto, a pedagogia histórico-crítica, por meio do desenvolvimento histórico do conhecimento humano, não podemos o fazer com base nos estudiosos da educação que ficam no debate sobre o currículo interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. Pois, quando tais pesquisadores preconizam a superação da fragmentação do conhecimento, o fazem de uma maneira que acaba representando um retorno à síncrese, e não um progresso em para à síntese (MALANCHEN, 2014, p. 202-3).

Esse pensamento implica que o planejamento do trabalho educativo precisa estar situado no processo histórico, em virtude de a fragmentação do conhecimento ser reflexo da divisão social do trabalho e a sua condição não ser superada na escola, mas sim na prática social em sua totalidade. Quando Rosário e Darido (2012) vão buscar nos PCNs de história e ciências possibilidades para que, de maneira interdisciplinar, os conhecimentos da educação física sejam sistematizados e legitimados, acabam por reforçar essa fragmentação, provocando ainda uma visão reducionista do papel da educação física no Ensino Fundamental. De certo modo, a tentativa de Sousa, Hunger

e Caramaschi (2014) de buscar elementos capazes de balizar o ensino de dança tanto na educação física quanto nas artes evidencia as particularidades do planejamento do conhecimento sobre o referido produto cultural nas áreas citadas.

Na pesquisa de Eusse, Bracht e Almeida (2016), a forma como os conteúdos são organizados para a apropriação dos alunos sugere que o chamado professor-artista, de modo dialógico, saia da centralidade da organização do planejamento tendo em vista o desenvolvimento da criticidade pela ação comunicativa com o “aluno rebelde”. Nessa perspectiva, a didática e o planejamento do professor não seriam vistos como forma de intervenção, mas como interlocução em favor da compreensão do aluno. Em sentido semelhante, as experiências de Farias *et al.* (2017) e Farias *et al.* (2019) analisam relatos de experiência com base no planejamento participativo. A respeito desses pontos de vista, por mais que seja compreensível que as formas do professor-artista e do planejamento participativo descritas não impliquem o aluno fazer absolutamente o que quiser na aula, sem direção do professor, e reconhecendo que é possível, sim, a realização de vivências significativas, é preciso ressaltar que o papel do professor como mediador da atividade educativa precisa ser problematizado. Conforme dito em outros momentos desta tese, o professor como par dialético mais desenvolvido do processo, reúne as condições para a organização e a sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos.

Dessa forma, a apreensão da realidade pelo aluno no ponto de partida é parcial e sincrética, cabendo ao professor, dotado da visão sintética, da totalidade, ser o responsável pelo planejamento do trabalho educativo. O conhecimento e as experiências dos alunos são fundamentais para o processo de ensino, já que é desses elementos que a atividade pedagógica parte, mas de modo algum podem ser confundidos com o ponto de chegada. O ensino que se propõe ao desenvolvimento do pensamento por conceitos e dos comportamentos complexos, embora tenha, sim, como ponto de partida o nível de conhecimento da realidade do aluno, delega ao professor selecionar conteúdos e princípios metodológicos para o trato com o conhecimento.

Como pode o aluno ter domínio sobre a objetividade e o enfoque científico do conhecimento, da contemporaneidade do conteúdo, da relevância social do conteúdo, sobre a capacidade de adequar o conhecimento às possibilidades sócio-cognoscitivas, de tratar o conhecimento de modo a permitir o percurso que vai da compreensão dos traços aparentes de um dado fenômeno em direção à essência, de ampliar a

complexidade do conhecimento, entendendo a simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade e a provisoriedade e historicidade dos conhecimentos? Assim, há o entendimento de que a atividade do planejamento é papel do professor.

Outro elemento evidenciado nas pesquisas é o apontado por Fiorini e Manzini (2016) sobre a importância de o planejamento do trabalho educativo na educação física prever estratégias de ensino de modo a atender as particularidades dos alunos, independentemente de suas necessidades específicas provocadas pela deficiência. Estabelecer adaptações adequando a atividade pedagógica às capacidades cognitivas, motoras, sociais do aluno são atribuições indispensáveis ao planejamento. A reflexão acerca das características individuais do aluno é possibilitada pela antecipação na consciência do resultado da ação, propiciando selecionar e organizar os conhecimentos e os instrumentos responsáveis pela sua apropriação. Assim, a criação de estratégias que permitam a adaptação dos conteúdos e das formas às condições concretas do aluno, sequenciando e ampliando a complexidade do conhecimento de acordo com as condições particulares, é tarefa indissociável do planejamento. Convém destacar que a adaptação é um dos fatores que interferem nesse processo, não podendo deixar de considerar o restante da estrutura da escola e a da sociedade que influencia o aprendizado dos alunos.

Um último ponto a ser tocado na forma do planejamento do trabalho educativo na educação física nas publicações é sobre a dimensão da avaliação. Raimundo, Votre e Terra (2012) demonstram a dificuldade dos professores de educação física de estabelecerem instrumentos avaliativos capazes de verificar o processo de aprendizagem para além das questões relacionadas aos aspectos motores. Os problemas relativos à avaliação também são observados em outras pesquisas, como em Altmann, Ayoub e Amaral (2011), Souto *et al.* (2016), Salgado *et al.* (2016), Farias *et al.* (2017). Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 495), destacam que a falta de referências reafirma os obstáculos encontrados pelos professores no que diz respeito à avaliação.

Há mais dúvidas do que respostas sobre como avaliar nas aulas de Educação Física. Se, em outras épocas, a avaliação nessa disciplina objetivava medir a aptidão física a partir do desempenho na execução de gestos e técnicas, hoje isso é mais raro. As formas de avaliação parecem ter se diversificado, mas também há escolas em que elas não são realizadas nas aulas de Educação Física ou restringem-se à participação na aula (ALTAMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 495).

Há um consenso de que a avaliação é um ponto sensível para a educação física na educação básica, o que confere incapacidade de o planejamento cumprir seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Souza Júnior (2004, p. 214) contribui para a reflexão sobre a dimensão da avaliação, ao afirmar que a educação física deve estar pautada por possibilitar sintetização e sistematização de representações do mundo referentes a produções e manifestações da cultura corporal, como jogo, esporte, ginástica, luta e dança.

A ação pedagógica de Educação Física, e aqui se incluem os objetos, procedimentos e critérios de avaliação, deve, prioritariamente, através de experimentações corporais, favorecer a sistematização de percepções, representações e conceitos elementares, em direção a elaborações de explicação, generalizações, sínteses cada vez mais conscientes parente uma determinada dimensão da cultura corporal. As experimentações corporais devem ser compreendidas como formas de aprender; portanto não interessa quem é forte, quem é fraco, quem é bom de bola, quem não é: o que importa é apreender o conteúdo da aula, inclusive podendo exercitá-lo, praticá-lo, vivenciá-lo, reconstruí-lo. A avaliação deve acontecer não só no final da aula, enquanto fechamento ou síntese desta, e sim enquanto procedimento de sistematização do conhecimento, em que o desafio, a problematização, aconteça no início da aula e percorra todo o tempo desta. Enfim, os procedimentos avaliativos devem acontecer do início ao fim da aula, do início ao fim dos períodos letivos, pois eles compõem o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não é só o fechamento para verificar o que se produziu, mas também é o diagnóstico do percurso dos sujeitos na construção das aprendizagens significativas. A avaliação em Educação Física deve agir sob a ótica do fazer coletivo, analisando sempre os objetivos, os conteúdos e as metodologias. Seus instrumentos devem ser bem elaborados - como estímulo e desafio ao interesse dos alunos – através dos quais se possa e se deva usar uma variedade de eventos avaliativos (SOUZA, JÚNIOR, 2004, p. 215).

Portanto, os procedimentos e os instrumentos avaliativos podem ser dos mais diversos, desde que sejam capazes de reunir elementos suficientes para que possam ser verificadas a totalidade do processo de ensino e aprendizagem. Sem a definição de finalidades pela atividade do planejamento, não é possível avaliar.

6.1.2.3 Destinatário do planejamento em publicações científicas da educação física

Neste subitem, o intuito é analisar quais os projetos de formação humana observados nos resultados do estado da arte sobre o planejamento do trabalho

educativo nos artigos publicados no banco de dados da SciELO e do Portal de Periódicos da CAPES. As determinações para o aluno concreto, com toda a multiplicidade e complexidade que envolve seu processo de humanização ao qual a atividade de educação em caráter escolar se propõe de modo sistemático, é atravessada por diferentes projetos, conforme apontado no capítulo 3. Assim, é oportuno frisar que o aluno é entendido como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhe foram legadas (MARTINS, 2013, p. 297).

Ao verificar os trabalhos selecionados, a compreensão sobre a que se destina o planejamento da ação pedagógica na educação física de modo algum é consensual. A começar pelos estudos de Lemes *et al.* (2018) e Costa *et al.* (2019), segundo os quais o planejamento de ensino está voltado ao desenvolvimento da aptidão física e da promoção da saúde dos alunos, compreendendo que essa é a função da educação física na educação básica.

O estudo de Rei, Soares e Lüdorf (2016) revela que, tanto no Plano quanto na Política Nacional de Educação Física e Desportos, o planejamento do trabalho educativo estava comprometido com a reafirmação dos aspectos ligados à ideologia dominante do regime militar. Por isso, apesar do embate com a perspectiva de educação voltada para a formação integral (dogmatismo x pragmatismo), o planejamento da atividade pedagógica destinava-se à formação de atletas de alto rendimento, numa dimensão esportivizante.

De modo semelhante, Salgado *et al.* (2016) evidenciam como o CP II, mesmo com o processo de reorganização pedagógico-institucional realizado nas décadas de 1980 e 1990, partindo do entendimento da escola como instrumento de transformação social, acabara por reproduzir, em seus documentos relacionados ao planejamento, os interesses dos setores dominantes da sociedade. Em decorrência disso, o que se vê nos PGE's do CP II da década de 1980 é um projeto de formação associado à iniciação esportiva e ao desenvolvimento do gesto técnico, características das perspectivas tecnicistas da educação física. Salgado *et al.* (2016) mostram que, após ressignificação, na década de 1990, o planejamento no CP II passa a ser orientado pela psicomotricidade. Sob influência dos PCNs, o projeto político-pedagógico estabeleceu que, a partir de 2002, o enfoque do planejamento na educação física fosse no desenvolvimento de habilidades e competências ligadas ao aprender a aprender (Figura 5), repetindo-se na versão de 2007.

Um dado importante é que Salgado *et al.* (2016, p. 2) identificam que o CP II é historicamente transformado em espaço de formulação e implementação de políticas, numa espécie de *lócus* a novas experiências pedagógicas pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, é possível demonstrar, a partir do contexto do CP II, como a atividade de planejamento está ideologicamente comprometida com determinados projetos de formação humana. Isso faz com que a atividade de planejamento seja ainda mais indispensável, comprovando que, na sua ausência, ou ainda, na falta de consciência acerca do projeto histórico a que se destina, o que está posto na atividade pedagógica contribui para reforçar os interesses hegemônicos.

Também tendo o planejamento atrelado aos documentos oficiais e ao desenvolvimento de competências, Raimundo, Votre e Terra (2012), Luz (2018) e Neira (2018) mostram de que modo a influência do projeto de formação humana pactuado na Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada no início da década de 1990, impacta o PAV de Minas Gerais, o PNE e a BNCC, respectivamente. Ao buscar estabelecer como a relação entre o capital e a educação afetam a formação social brasileira e, conseqüentemente, o planejamento e a educação física, nota-se o quanto a chamada pedagogia das competências ou pedagogia do aprender a aprender está preocupada com a manutenção da ordem vigente. Com seu projeto, o planejamento do trabalho educativo visa à formação do trabalhador necessário à produção e à reprodução do processo de acumulação capitalista. Além disso, as habilidades e competências compõem um projeto de formação reducionista, delegando ao próprio sujeito o sucesso e/ou o fracasso de sua empregabilidade.

Desse modo, o conhecimento escolar continua rebaixado. De caráter minimalista, determinada pelos setores empresariais e pela divisão técnica do trabalho (intelectual e manual), a educação escolar preocupa-se, sobretudo, com o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem. Na investigação realizada por Rei, Soares e Lüdorf (2016) e por Lopes *et al.* (2016), os professores participantes da pesquisa seguem apenas as determinações dos documentos federais e das respectivas secretarias de educação. No caso do contexto da década de 1970 apresentado por Rei, Soares e Lüdorf (2016), os ordenamentos atribuíam à educação física seu caráter esportivizante. Em Lopes *et al.* (2016), as determinações são baseadas no desenvolvimento de habilidades e competências, fazendo com que o planejamento seja orientado em função dos chamados descritores. Assim, o projeto

de formação humana ao qual o planejamento desses professores está vinculado é o determinado pelos órgãos oficiais.

Por outro lado, Freire, Barreto e Wiggers (2020, p. 7) afirmam que, em uma das pesquisas analisadas no estudo, por intermédio do PPP, a equipe escolar se apropria dos currículos oficiais e os ressignifica, proporcionando que a contribuição da educação física na formação dos alunos perca o caráter marginal e utilitário, ganhando posição destacada. É sabido que a dinâmica curricular e do planejamento é influenciada pelas normatizações legais, nos âmbitos federal, estaduais e/ou municipais. Segundo Gama (2015), esse sistema de normas estabelece padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação das escolas. Todavia, conforme já dito, o planejamento, entendido a partir da lógica dialética, é um instrumento que pode servir à manutenção, à resistência ou à transformação da sociedade. Ter consciência e intencionalidade dessa tarefa é vital para estabelecer o sentido que a atividade pode assumir.

A expressão do planejamento nas pesquisas de Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) e de Fiorini e Manzini (2016) demonstra preocupação com a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de educação física e no ambiente escolar. Fiorini e Manzini (2016, p. 50) propõem a reflexão de que não basta apenas realizar adaptações pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência; são essenciais ações que valorizem a diversidade, alinhadas à compreensão da importância de se pensar a construção de uma sociedade inclusiva. A responsabilidade da inclusão e o atendimento das necessidades educativas do aluno com deficiência não são exclusivos da escola, mas da sociedade como um todo.

Fiorini, Deliberato e Manzini (2013) evidenciam como a Proposta Curricular do Estado de São Paulo desconsidera o aluno com deficiência ao pensar o seu projeto de formação. Mesmo elaborando um documento com orientações para o planejamento do professor e outro constando a sistematização dos conteúdos para os alunos, não é apontada qualquer indicação das estratégias de ensino, tampouco sugestões de recursos pedagógicos e adaptações que possam ser implementadas e direcionadas aos alunos com deficiência. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ao demarcar que o objeto da educação física são os conteúdos relacionados ao movimento humano nas construções corporais humanas (jogo, esporte, ginástica, lutas e atividade rítmica) (SÃO PAULO, 2008 *apud* FIORINI; DELIBERATO; MANZINI,

2013, p. 62), acaba por excluir parte significativa de seus alunos em relação ao projeto de formação humana na educação física.

A pesquisa de Souto *et al.* (2010) reforça como a educação física, entendida a partir da perspectiva dualista entre corpo e mente pelas diretrizes e metas educacionais, pode ser um instrumento de exclusão, ao valorizar apenas os padrões socialmente estabelecidos da procura por corpos físicos perfeitos. Dessa forma, Souto *et al.* (2010, p. 770) afirmam que a fragmentação entre aptos e inaptos, bons e ruins, que historicamente é observada na educação física escolar, é cruel e reforça o fracasso escolar. Em decorrência disso, torna-se vital que a escola e, conseqüentemente, o planejamento do trabalho educativo, entendam as formas como os alunos se desenvolvem, sendo respeitadas as especificidades da deficiência. A educação escolar é de todos e para todos, devendo-se entender que o processo de desenvolvimento do aluno com deficiência ocorre de outras formas, sendo óbvio que vale também para a educação física.

[...] podemos afirmar que a escola é, para a pedagogia histórico-crítica, espaço a ser frequentado por todos, com ou sem deficiência, sejam quais forem os credos, cores etc., pois é a instituição escolar que pode transformar os indivíduos por meios intencionais de promoção do desenvolvimento. Destarte, a teoria histórico-crítica exige pensar a educação com o entendimento do ser humano pleno, construído histórico-socialmente e, assim, escola inclusiva, educação para a diversidade não serão expressões que designam meras acomodações dos 'diferentes' ao espaço escolar, mas, sim, a verdadeira inclusão de todos pautada em outra concepção de sociedade, preocupada de fato com o processo de humanização dos indivíduos (MARSIGLIA, 2012, p. 123).

Segundo Souto *et al.* (2010, p. 771), a educação física precisa estar inserida no esforço coletivo para a promoção da inserção e participação de todos nas ações educativas, o que implica que as práticas da cultura corporal sejam alteradas. Nesse sentido, Souto *et al.* (2010, p. 771) defendem que a cultura corporal passe a compreender os alunos em seu universo cultural, como seres humanos com potencial a ser desenvolvido, a partir das suas relações com o mundo.

Para além da domesticação, do adestramento, da padronização, da alienação, da homogeneização, da indiferença, o que se quer na escola de hoje são corpos vivos, corpos presentes, corpos livres, corpos conscientes de sua existência neste planeta, mesmo sendo corpos diferentes do padrão socialmente estabelecido (SOUTO *et al.*, 2010, p. 772).

A partir desta perspectiva, fica evidente como a atividade de planejamento pedagógico na educação física está vinculada à determinada finalidade à qual se quer de maneira consciente atender. Como o professor seria capaz de dar conta de toda a problematização apresentada baseando-se no imprevisto? É por isso que a atividade de planejamento está vinculada a determinado projeto histórico, que envolve a concepção de ser humano, de sociedade, de educação e de educação física. Ao elaborar o planejamento do trabalho educativo, as ações e operações selecionadas e organizadas para o atendimento de determinadas necessidades de aprendizagem precisam estar direcionadas, de modo consciente e intencional, ao projeto histórico que se deseja. Numa tarefa que passa também pela elevação da consciência dos trabalhadores, espera-se que esse projeto esteja vinculado à superação dos ditames do capital.

A pesquisa de Altmann, Ayoub e Amaral (2011) assume como objeto da educação física a cultura corporal, em que o planejamento se orientou para problematizar como o gênero perpassa a prática docente. De acordo com os resultados, os conflitos relativos às questões que tratam do gênero nas aulas de educação física compuseram o planejamento de diferentes modos. Assim, se, por um lado, a abordagem das questões relativas ao gênero no planejamento da educação física expressou ser fonte de criação e intervenção docente, por outro, mostrou-se como algo a ser evitado, justificando, inclusive, os conteúdos que deveriam ser preteridos para amenizar as tensões suscitadas pela discussão sobre gênero. Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 496) indagam se os conflitos presentes nas aulas, de maneira explícita, velada ou oculta, devem ser evitados ou transformados em objeto de intervenção e se a escolha entre essas perspectivas pode ser pensada como estratégia docente a ser considerada no planejamento e na execução das aulas.

Esse argumento reforça a importância do projeto histórico pelo qual o professor se orienta, porque ele é um fator determinante e está diretamente relacionado ao que é ou não planejado pelo professor.

As oportunidades de conhecimento que vêm sendo historicamente oferecidas para meninas e meninos são diferenciadas e, não raro, marcadas por concepções restritas e estereotipadas. Nesse sentido, depreendemos que a diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física torna-se um aspecto muito importante a ser considerado para que os/as alunos/as possam ter a chance de ampliar seus interesses e seu repertório de conhecimentos, também no âmbito corporal, incluindo

o desenvolvimento de habilidades. Se considerarmos que o gosto é construído nas relações sociais, não sendo possível gostar daquilo que não se conhece, o maior domínio de conhecimentos ligados às práticas corporais teria efeitos sobre o apreço que se tem em relação a elas (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 497).

É possível verificar também, nas análises dos artigos, a utilização de algumas características ligadas às expectativas de formação nos alunos ao longo do processo de escolarização. Nesse sentido, Costa e Oliveira (2002) afirmam que a educação física é uma disciplina que, pelo eixo do movimento, pode contribuir muito para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, auxiliando a formação de seres humanos participantes, críticos e autônomos em relação ao universo motor. Para Costa e Oliveira (2002, p. 121), a Educação Infantil é um segmento importante no processo educativo, não podendo mais ser considerado espaço assistencialista, sendo preciso oferecer às crianças um local de aprendizado que seja útil e estruturante à sua vida futura.

Abordando também a Educação Infantil, Diedrich, Araújo e Rocha (2020), entendendo que o objeto da educação física é a cultura corporal como linguagem, dispõem que o planejamento deve possibilitar a leitura de mundo do aluno, entendido como sujeito histórico. Corroborando essa compreensão, Sousa, Hunger e Caramaschi (2014, p. 507) afirmam que o planejamento da dança pode contribuir para tornar o aluno um cidadão crítico, participativo e responsável, expressando-se em diversas linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. Também partindo do objeto da educação física e a cultura corporal como linguagem, Farias *et al.* (2017) e Farias *et al.* (2019), por intermédio do planejamento participativo, demarcam o projeto de formação humana de modo que os alunos sejam capazes de refletir e analisar aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, biológicos e culturais relacionados às práticas corporais.

Ao propor as práticas inovadoras, Farias *et al.* (2019, p. 22) afirmam que o docente precisa estar sempre disposto a repensar a sua prática e o compartilhamento com seus pares, uma vez que a transformação dos cenários impostos é um processo constante e é estabelecida pela luta a favor da emancipação humana em seus sentidos mais amplos. Ademais, Farias *et al.* (2017, p. 499) dizem que os aspectos dialógicos entre educador e educando no planejamento favorecem a descolonização das mentes na escola, isto é, reduzem-se as influências das manifestações culturais hegemônicas

em favor das contra-hegemônicas. Portanto, são verificadas nas publicações de Diedrich, Araújo e Rocha (2020), Sousa, Hunger e Caramaschi (2014), Farias *et al.* (2017) e Farias *et al.* (2019) a orientação do planejamento para determinada direção.

Isso comprova que a atividade de planejamento expressa nesses artigos permitiu a reflexão da ação pedagógica, possibilitando que o professor refletisse a realidade objetiva exterior em favor do cumprimento de determinada finalidade. As pesquisas de Palafox (2004) e Amaral (2004), fundamentadas na perspectiva crítico-emancipatória, adotam o planejamento coletivo como forma de organização do trabalho pedagógico. Na experiência do PCTP/EF apresentada por Amaral (2004), é possível observar que os referidos planejamentos se comprometem com um projeto de formação transformador, que busca responder aos desafios impostos pela realidade concreta, lutando por uma sociedade menos dividida. Assim, Amaral (2004, p. 152) destaca que as ações de planejamento têm por finalidade a ação na realidade concreta, “não para restaurar ou manter a ordem social instituída, mas sim, instaurar uma nova cultura político-pedagógica”. A partir desse objetivo, Amaral (2004) demarca, entre outros fatores, o motivo da luta do planejamento coletivo.

contribuir com a transformação necessária da escola, no sentido de que esta passa a servir, efetivamente, aos interesses das classes desfavorecidas, combatendo a cultura individualista e consumista que, dentre outros aspectos, continua valorizando pouco, tanto a escola quanto a função do educador (AMARAL, 2004, p. 153).

Neste momento, assim como em outros desta tese, não há a intenção de confrontar os projetos de formação comprometidos com o campo da esquerda, por entender que o momento político exige muito mais atenção por aquilo que nos aproxima do que por aquilo que nos afasta. Isso posto, não se problematizará se a emancipação humana se dará a partir do esclarecimento dos sujeitos de sua condição alienada, se as relações humanas sempre imporão diferentes formas de dominação e manifestações de poder entre os mais diversos marcadores societários ou se haverá um processo de ruptura com o atual modo de produção capitalista. Acredita-se que a forma como a emancipação humana é tratada nesta tese já tenha ficado claro, bem como o posicionamento do autor em relação ao projeto histórico. Portanto, os elementos que permitem a aproximação da discussão são os relacionados à atividade de planejamento como instrumento para a realização do trabalho educativo comprometido com a

transformação da sociedade. Assim, Palafox (2004) reconhece a importância de o planejamento estar associado à luta pela democratização da escola e da sociedade.

Dando continuidade à análise, Rosário e Darido (2012) e Venâncio e Darido (2012, p. 97) creem que a escola tem o compromisso político e pedagógico de garantir educação de boa qualidade, em busca da autonomia crítica e coletiva, necessitando da integração de saberes e atitudes políticas dos professores como possibilidade para essa transformação, o que evidencia o papel do planejamento.

Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 16), ao discutirem a prática pedagógica como obra de arte, aproximando-se da estética do professor-artista, apresenta as características que permitem entender a direção do planejamento no interior dessa proposta.

O aluno do professor-artista deve ser um 'aluno rebelde'; aquele que 'se educa a si mesmo', que 'dá o seu ouvido', que 'se surpreende-espanta'. O aluno precisa se dispor à obra que oferece o professor-artista com uma abertura que ele mesmo apresenta (condição que vem antes do encontro com o professor). Para tanto, parece que é importante uma formação cultural alargada, que permita ao aluno entrar no diálogo com o professor artista. O diálogo na arte é uma união de horizontes, na qual cada parte traz o seu, ainda que seja para mudar, para se transformar num novo horizonte, parte-se daquele que já acompanha cada parte. Se não se tiver essa série de características, a obra não dirá nada para ele e, no caso dessa análise, não se apresentará o diálogo que é quem *trans-forma*; como consequência, não haverá prática pedagógica como obra de arte (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016, p. 16, grifos originais).

É notório, então, que a atividade de planejamento, a partir do ponto de vista do professor-artista, está pautada na concepção dialógica, segundo a qual, impulsionadas pela linguagem, a rebeldia e a criticidade dela decorrente poderão transformar a realidade. Já no artigo publicado por Oliveira, Martins e Bracht (2015), o planejamento busca a formação da educação para a saúde: os sujeitos, de forma crítica, seriam capazes de ter autonomia para dirigirem sua saúde, superando a perspectiva ligada à ausência de doenças para incluírem, no seu modo de vida, segundo seus próprios interesses, a cultura corporal de movimento e seus benefícios para a promoção da saúde. Nessa acepção apresentada por Oliveira, Martins e Bracht (2015), é válido destacar a importância de o indivíduo ter controle da sua própria conduta, seja em termos das relações sociais ou com os seus produtos.

Dedicando-se à discussão do planejamento da natação, Paiva, Souza e Oliveira (1999) estabelecem que a educação física deve contribuir, por intermédio da cultura corporal, para a socialização dos elementos indispensáveis ao crescimento e ao desenvolvimento do ser humano de modo integral, desvinculada de atividades que reforcem e reproduzam os interesses e os valores capitalistas. A pesquisa de Sousa, Przylepa e Assis (2019), ao debater o processo de elaboração, atualização e participação da educação física no projeto político-pedagógico, define que a preocupação da escola está ligada à qualidade da educação pública e que sua formação deve ser humana, cidadã e para o trabalho.

Entende-se que a escola deve ser concebida e transformada em *lócus* que privilegie as lutas, as contestações das diferenças sociais e se preocupe com a formação humana do indivíduo, independentemente de sua origem ou classe social. Deve construir mecanismo que fomente a participação social, a democracia, a cidadania, a inclusão e criar laços de solidariedade e fraternidade. O currículo escolar necessita formar para além de competências e habilidades. O aluno precisa de formação política e crítica, a qual possibilitará apreensão e compreensão da realidade vivida e, desta forma, terá condições concretas de interferir em sua realidade social (SOUSA; PRZYLEPA; ASSIS, 2019, p. 2346).

A concepção apresentada por Sousa, Przylepa e Assis (2019) retoma alguns pontos essenciais para se pensar o papel da escola, como a formação para o trabalho, por exemplo. Freitas (1994) demonstra a importância de a atividade de ensino estar vinculada ao trabalho material como categoria central para a educação, de modo que não haja separação entre teoria e prática, sujeito e objeto. Ademais, há a concordância da necessidade de o currículo escolar formar para além das competências e habilidades, já que a manutenção dessa perspectiva é interessante apenas para o projeto de formação do capital.

Em vista disso, o projeto histórico defendido por esta tese entende que o planejamento deve promover, pela atividade pedagógica, o desenvolvimento dos comportamentos complexos culturalmente formados, isto é, o domínio dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história (MARTINS, 2013, p. 298). Destarte, acredita-se que esse sujeito estará dotado das condições concretas para a transformação da realidade social a seu favor.

6.2 CONCEITO DE PLANEJAMENTO EM PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES E NA SCIELO

Esta subseção aborda os conceitos de planejamento expressos pela revisão de literatura das publicações científicas na SciELO e no Portal de Periódicos da CAPES. A expectativa é revelar a compreensão dos autores acerca do planejamento do trabalho educativo de modo geral. Diferentemente do realizado na seção anterior, para que se evite a repetição das informações, nesta os dados são apresentados e analisados. Assim, se porventura algum ponto for novamente abordado aqui é por conta do caráter indissociável que da atividade de planejamento.

Em sua pesquisa, Bossle (2002) reflete sobre o planejamento de ensino partindo do contexto da didática em direção à educação física escolar:

O planejamento, de um modo geral, diz respeito a intencionalidade da ação humana em contrapartida ao agir aleatoriamente (Luckesi, 1992), ao 'fazer de qualquer jeito', desconsiderando um fim, um objetivo, e um agir de forma organizada (os meios) para construir/atingir o resultado desejado. O planejamento de ensino, portanto, é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos que se propõe. Tem que responder às seguintes questões: - ao como? Com quê? O quê? Para quê? Para quem? Na forma de plano. Para que seja possível a concretização dessa atividade docente, há a necessidade de uma outra instância de planejamento que são, o projeto político-pedagógico e o projeto curricular, que são norteadores da ação docente coerente e responsável, e antecedem ao planejamento de ensino propriamente dito (BOSSLE, 2002, p. 31).

De início, essa compreensão já demonstra que o planejamento apresenta uma articulação, não sendo algo isolado, orientando o professor rumo aos resultados previamente definidos. As questões a serem respondidas pelos planos atuam como balizadoras do processo, norteadas em função dos produtos desejados. Assim, Bossle (2002) segue explicando que o planejamento é

uma ação que visa um fim, referida a um dado contexto a ser transformado, de forma que o sujeito esteja comprometido com a concretização do que foi elaborado. Planejar faz parte do ser humano, a partir da interação com a natureza e com os demais seres, de identificação das necessidades e concretização das mesmas, de forma racional. O planejamento pode ser visto pela ótica de, inicialmente atender as necessidades mais básicas do homem primitivo, ao se organizar para sobreviver, ou quanto da necessidade de organização das primeiras civilizações, de suas estruturas

funcionais, de suas cidades, e da organização da sociedade (BOSSLE, 2002, p. 32).

Como pode ser visto no trecho supracitado, Bossle (2002) vincula a atividade de planejamento a importantes categorias assumidas ao longo desta pesquisa, como o trabalho de transformação da natureza em favor da satisfação de determinada necessidade, por exemplo. Conseqüentemente, essa atividade é orientada por uma finalidade específica, sendo que à medida que as relações sociais vão complexificando-se, os propósitos também se complexificam. Ao analisar a prática do planejamento educacional na educação física em escolas públicas de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE), Lopes *et al.* (2016) também compreendem o planejamento como atividade fundamental nas manifestações da organização social humana. O planejamento, afirmam, tem como função a organização, a análise e a reflexão dos possíveis acontecimentos, possibilitando a previsão de determinadas situações e a minimização de problemas do cotidiano.

Dessa maneira, o planejamento educacional é um dos elementos didáticos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois norteia as etapas da prática pedagógica. [...] Planejar é, nesse sentido, analisar uma dada realidade, refletindo sobre as condições existentes, prever formas alternativas de ação de superar as dificuldades – que permeiam os conflitos e tensões – e alcançar os objetivos traçados. Sendo assim, é possível a antecipação de ações preventivas para que os profissionais da educação alcancem os objetivos desejados (LOPES *et al.*, 2016, p. 1).

Assim, o planejamento está orientado para a resolução de um problema decorrente da prática social concreta que, no âmbito educacional, assume características específicas daquilo que é preciso resolver no referido contexto, tanto em termos de ensino quanto de aprendizagem. É importante frisar que essa realidade sintetiza as múltiplas determinações que envolvem a atividade humana, nas dimensões social, cultural, política e/ou econômica. Segundo Bossle (2002), há grande dificuldade na escola em diferenciar os termos “plano” e “planejamento”, razão pela qual ele tenta contribuir com seu entendimento a respeito de ambos.

Por planejamento entendo o processo de reflexão, racionalização, organização e coordenação da ação docente, que visa articular a atividade escolar e a problemática do contexto social. Já o plano é o

produto, que pode ser explicitado na forma de registro, de documento ou não (BOSSLE, 2002, p. 33).

Observa-se, na concepção de planejamento adotada por Bossle (2002), a influência da compreensão apresentada por Luckesi (1992) e Libâneo (2013), a qual, igualmente, em alguns momentos, esta tese também tem por base, sobretudo no que diz respeito aos aspectos ligados à reflexão, à racionalização, à organização e à coordenação. Ademais, a interpretação feita por Bossle (2002) demonstra que a planificação não é obrigatória, suscitando que a análise acerca dos planos vá além daquilo que porventura esteja escrito, registrado. Mesmo sem planificar, pode haver um plano, o professor pode ter planejado as ações e operações para o cumprimento da tarefa docente. Dado que as vezes o plano cumpre o papel estritamente burocrático, a planificação não implica que tenha havido planejamento e reflexão do processo.

A respeito do planejamento de ensino, Bossle (2002) acrescenta que

O planejamento de ensino é processual, são todas as decisões e ações do professor na interação com o contexto da comunidade escolar. Portanto desta forma, pode ser uma programação realizada pelo professor cotidianamente, constantemente avaliado como processo, e não somente em reuniões e períodos previamente estabelecidos para tal. É baseado na relação entre a teoria e a sua prática em um contexto determinado, que se objetiva a concretização dos princípios e objetivos já elaborados pelas instituições, existente em seu projeto político-pedagógico (BOSSLE, 2002, p. 33).

Aqui é fundamental destacar a noção ampliada de planejamento que Bossle (2002) demarca, porque ajuda na tarefa de entendê-lo como um processo cuja finalidade não está nele próprio. A atividade de planejamento vai além do cumprimento de demandas burocráticas e administrativas herdadas da racionalidade técnica pela qual historicamente ele é atravessado. Aliás, a atividade de planejamento não pode ser reduzida aos planos. Apesar de estes exercerem importante tarefa, só fazem sentido quando compreendidas e incorporadas suas potencialidades à atividade pedagógica. Conforme evidencia o trecho citado por Bossle (2002), o planejamento precisa ser assumido em seu caráter de mediação entre aquilo de que se necessita e as ações e operações para se alcançarem os objetos das necessidades humanas em termos educativos. Dessa maneira, o processo de tomada de decisão em favor da

satisfação das necessidades exige intencionalidade, consciência e, para tal, o planejamento coloca-se como instrumento indispensável.

Na tentativa de compreender o planejamento de ensino da educação física na Educação Infantil, Diedrich, Araújo e Rocha (2020, p. 3) adotam o apresentado por Gandin (2002), afirmando que o planejamento integra o processo dialógico sustentado na ação/reflexão/ação. Essa perspectiva é relevante por demonstrar o reconhecimento por parte dos autores do movimento dialético da atividade do planejamento: a ação do ponto de partida é mediada por um processo de reflexão que transforma a ação em seu ponto de chegada; quanto mais próxima da realidade objetiva for realizada essa análise, maiores são as possibilidades para que ocorra um salto qualitativo nessa ação de chegada, se comparada à de início.

Além disso, o caráter sistematizado do planejamento coloca-se em oposição à face da ação improvisada em termos educacionais. Sem esse processo de análise, de reflexão sobre a própria ação na qual é refletida na consciência a imagem subjetiva da realidade objetiva, a atividade educativa torna-se inesperada, deixando de ser orientada por objetivos previamente estabelecidos, fator este que Bossle (2002), Lopes *et al.* (2016) e Luz (2018) alertam que tem ocorrido na educação física. Segundo Lopes *et al.* (2016, p. 2), a usual falta de planejamento nas aulas de Educação Física escolar acabou criando o mito do professor criativo, marcado por improvisos, que não necessita de planejamento. Basta uma análise do cenário político do governo catastrófico que assola o Brasil desde 2019, para inferir que gerar qualquer tipo de mito pode ser algo bastante perigoso.

Diedrich, Araújo e Rocha (2020, p. 9) apontam que a ênfase reducionista do planejamento remete à perspectiva equivocadamente reproduzida no contexto educacional brasileiro da década de 1960. Nesse período, dizem os autores, as pessoas e grupos que conduziam o planejamento desconsideravam a diversidade do contexto escolar e suas finalidades educativas, mantendo o caráter formalista e tecnocrático na busca pela obtenção dos resultados esperados.

Assim, o planejamento foi se consolidando no âmbito educativo sob a dicotomia teoria e prática, na qual os grupos de teóricos assumiam a autoridade sobre o que deveria ser ensinado, enquanto que, nas escolas, os professores eram responsáveis pela tarefa de ensinar, como meros operários (DIEDRICH; ARAÚJO; ROCHA, 2020, p. 10).

Ainda segundo os referidos autores, o planejamento na educação física escolar, mobilizado pela separação entre teoria e prática, passa a ser compreendido como agrupamento de metas ou pelo aporte metodológico-operacional, que transformava esse processo em algo determinista e controlador (DIEDRICH; ARAÚJO; ROCHA, 2020). É importante frisar que entender a prática pedagógica histórico-crítica, à qual esta tese se vincula, significa considerar a unidade dialética entre teoria e prática. Ademais, vale o alerta de Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 3) de que não se deve levar em conta a expressão da ansiedade docente por um “fazer” diferente, que ilumina a dimensão “prática” da teoria, por ela estar ligada à concepção instrumental e pragmática da didática e, conseqüentemente, do planejamento.

Não podemos perder de vista que a dicotomia “teoria” *versus* “prática” expressa a alienação entre trabalho intelectual e manual instalada pelas relações sociais de produção burguesas. Diferentemente, sob enfoque lógico dialético, teoria e prática são polos opostos interiores um ao outro, a serem compreendidos na base do que seja oposição e contradição. Opostos, assim concebidos, não são polos confrontados externamente, mas sim manifestações fenomênicas das contradições internas entre o que os institui, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, qual seja ‘a identidade dos contrários’. Assim, afirma-se a unidade indissolúvel entre ‘teoria’ e ‘prática’, isto é, a dimensão essencialmente prática de toda teoria e a dimensão essencialmente teórica de toda prática (GALVÃO, LAVOURA E MARTINS, 2019, p. 3).

Tratar o planejamento do trabalho educativo implica reconhecer que teoria e prática são indissociáveis, mas compreendidas na sua relação com traços universais e particulares interiores ao fenômeno em evidência. Sobre isso, é válido recorrer à síntese de Kuenzer (2017) sobre dessa relação entre ambas na produção do conhecimento, por auxiliar na compreensão de sua unidade indissolúvel com o planejamento.

A primeira análise a ser feita diz respeito ao processo de produção do conhecimento; no marco conceitual do materialismo histórico, o conhecimento resulta da recriação, ou seja, da reprodução da realidade no pensamento, o que ocorre por intermédio da atividade humana; é por esse processo que a realidade adquire significado para os seres humanos. Homens e mulheres só conhecem aquilo que é objeto de sua atividade e conhecem porque atuam praticamente; por isso, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente por intermédio do confronto dos diversos pensamentos, ou seja, pelo trabalho intelectual, e sim pelo confronto

entre teoria e prática, do qual emergem novas sínteses com potencial transformador da realidade (MARX & ENGELS, s.d.). Dessa compreensão, emerge a concepção de práxis, atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica na medida em que essa ação é consciente (VÁZQUEZ, 1968). A prática, contudo, não fala por si mesma; os fatos, ou fenômenos, têm de ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar por meio da observação imediata; é preciso ver além das aparências, que mostram apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. Para conhecer, é preciso superar o que é aparente, para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não deixam conhecer no primeiro momento. Ou seja, o ato de conhecer necessita trabalho intelectual, teórico que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é nesse movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que são construídos os significados. Quando resulta da ação humana desencadeada pela vontade de atingir uma finalidade, o trabalho intelectual também é uma das formas de prática, desde que referido à realidade, para compreendê-la e transformá-la, como mero exercício do pensamento, é apenas reflexão (VÁZQUEZ, 1968). A partir dessa concepção, definem-se as dimensões constituintes do processo de produção do conhecimento em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres. Não há prática que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva e, portanto, por alguma atividade teórica. A atividade teórica só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da ação humana, pois a consciência e as concepções se formulam por meio do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram (KUENZER, 2017, p. 342-3).

É bem possível que, a essa altura, uma citação tão longa gere no leitor certa desconfiança. Entretanto, a análise da relação entre teoria e prática realizada por Kuenzer (2017) permite reconhecer o planejamento como atividade que, ao mesmo tempo, é teórica e prática. Assim, por mais que se tenha preocupação com a dimensão “prática” do planejamento na educação física, ela carrega consigo a dimensão teórica, já que são inseparáveis. Com isso é possível entender o perigo do agir improvisado na ação pedagógica. Segundo o dicionário Oxford Languages, improvisar que dizer “fazer, arranjar de repente, sem preparação, organizar às pressas. Compor na hora, sem prévio preparo, de improviso”. E o que se propõe nesta tese é justamente o contrário disso, isto é, que a ação pedagógica leve em consideração toda a complexidade dos sentidos atribuídos ao planejamento apontados ao longo deste texto. Dada a característica de ser uma atividade mais próxima da prática pedagógica e para ela

desenvolvida, o planejamento tem na figura do professor o agente privilegiado de transformação da realidade, relacionada ao interesse e à complexidade da ação a ser desenvolvida capaz de evitar a improvisação ou o acaso (BOSSLE, 2002, p. 35).

Verifica-se ainda, nas produções encontradas na pesquisa sobre o planejamento na educação física, a distinção das fases do planejamento de acordo com o contexto histórico, social, político, econômico e cultural (BOSSLE, 2002, p. 32): a primeira faz alusão ao princípio prático, em que não há grande preocupação formal, tendo como objetivo atender às atividades exclusivas da aula; a segunda é a fase instrumental, que diz respeito à tendência tecnicista de educação, preocupada com a solução de problemas, mas desconsiderando os aspectos sócio-político-econômicos; por fim, a fase do planejamento participativo que, em oposição ao modelo reprodutor de educação, valoriza a construção coletiva, a participação e a formação da consciência crítica a partir da reflexão da prática transformadora.

Em contraposição à racionalidade do período técnico-instrumental, Eusse, Bracht e Almeida (2016, p. 10), ao analisarem em termos teórico-conceitual a obra de Hans-Georg Gadamer, proporcionam diálogo entre arte, educação e educação física, na tentativa de discutir a ideia de professor-artista. Nesse sentido, a partir da contribuição de Fensterseifer (2006), os autores apontam que o planejamento é um fenômeno vivo, capaz de causar surpresas, não podendo, conseqüentemente, ser considerado um momento unicamente racional, instrumental.

No planejamento, a ação estritamente racionalizada, indiferente à 'vivência' ou à experiência, pode se tornar um processo mecanicamente perigoso porque, ao se ter uma forma de agir estandardizada, o ser deixa, simplesmente, de pensar. [...] O professor, quando planeja, cria, toma decisões e improvisa, em uma constante articulação entre o saber teórico, científico e formal, pertencentes à esfera profissional. Além desses, orienta-se por saberes da esfera pessoal, referente aos seus sentires e à sua experiência prática. [...] A chave de sua atuação é a mediação entre racionalidades, entre saberes. Os conhecimentos do saber técnico, que é aquele saber especializado que se aprende expressamente, não se desligam do saber da experiência, que é aquele saber prático geral humano que se acumula por quem vive; abarca a esfera profissional, mas, da mesma maneira, toda a existência privada e pessoal. 'É certo que tal saber é 'subjetivo', quer dizer, em grande parte incontrolável e instável. No entanto, trata-se de um saber no qual a ciência não pode negar seu interesse' (GADAMER, 2011, p. 9). A criação do professor-artista (da prática pedagógica como uma obra de arte) é um fenômeno vital, por isso exige dele algo mais do que apenas conhecimento científico, teórico e técnico (EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016, p. 12-13).

Fica claro que os autores procuram incluir elementos ao planejamento que extrapolam a dimensão técnica empregada pela pedagogia tecnicista com base no pressuposto da neutralidade científica, buscando minimizar a influência da subjetividade no processo. Retomando Saviani (2013b, p. 382), o planejamento passa a ser previamente formulado por esquemas nos quais os professores devem apenas ajustar diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. O que se compreende do apontado por Eusse, Bracht e Almeida (2016) é que a improvisação mencionada diz respeito à liberdade a ser buscada pelo professor no seu processo de tomada de decisão no estabelecimento da atividade pedagógica. Assim, entende-se que os referidos autores buscam trazer ao debate a subjetividade do professor na elaboração do planejamento, no sentido de que sua sensibilidade e interpretação da realidade confira-lhe certa autonomia na tomada de decisões pedagógicas.

Não é intuito desta pesquisa estabelecer aprofundada análise da concepção de professor-artista, mas propiciar entendimento sobre o planejamento apresentado pelos autores. Interessa, a partir do referido debate, reconhecer que o professor como sujeito concreto não adota no planejamento conhecimentos exclusivos da esfera científica, teórica e técnica, mas de sua experiência prática, objetiva e real. Embora isso faça com que a atividade do planejamento não seja neutra, como afirmado em outros momentos deste estudo, diante da ausência de neutralidade, há a defesa de que o planejamento do trabalho educativo esteja ideologicamente comprometido com a superação do modo de produção capitalista, agindo e operando em função da formação e do desenvolvimento do pensamento por conceitos e dos comportamentos complexos, que permitirão o autocontrole da conduta.

Outro ponto é o apresentado na análise de Palafox (2004) sobre os elementos constitutivos de uma abordagem crítica de planejamento de ensino, denominada PCTP. No referido estudo, Palafox (2004, p. 114) identifica que, no cotidiano escolar, há professores de educação física que não seguem nem utilizam de modo explícito as abordagens de ensino e de planejamento. Segundo o autor, esse fato deriva de elementos como precária formação inicial associada aos processos de reflexão e intervenção pedagógica, ausência de formação continuada nas redes públicas de ensino e até existência da Síndrome da Desistência do Professor ou Síndrome de *Bournout*.

Ainda de acordo com Palafox (2004), essa abordagem crítica de planejamento participativo começou a materializar-se objetivamente na década de 1970, nos

movimentos populares, a partir de ideias de educadores como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, José Luiz Domingues e Ana Maria Saul. Para Palafox (2004, p. 115), “enquanto processo dialético, esta abordagem de planejamento pretende objetivar, em última instância, o encontro direto do/a aluno/a com o material formativo (a matéria) tendo o/a professor/a como mediador”. O planejamento é considerado manifestação da prática social, indissociável da totalidade do contexto em que se insere, cumprindo função histórico-política, uma vez que

? (sic.) Ou serve para reproduzir a estrutura de classes e seu modelo de desenvolvimento, ou serve para negá-lo a favor de um modelo de desenvolvimento voltado para a emancipação humana e, por outro lado; ? (sic.) passa por processos racionais de síntese, análise e síntese de uma série de condicionantes sócio-econômicas, ético-políticas e estético-culturais, necessárias para contextualizar a ação pedagógica: 1. dos processos e as resultantes do fenômeno ensino-aprendizagem escolar; 2. Dos aspectos relacionados com a diferenciação do trabalho docente face as diferentes culturas (classes sociais) existentes; 3. Dos processos de seleção de conteúdos básicos das matérias de ensino; 4. Dos processos mentais relacionados à aquisição e apropriação de conhecimentos (teorias de aprendizagem – teorias movigenéticas); da organização da sequência lógica e específica metodológica estabelecida para a organização do trabalho pedagógico, as matérias de ensino e as relações multi e interdisciplinares existentes entre as diferentes esferas do saber escolar (FREITAS, 1995); 6. Da flexibilidade metodológica do professor relacionada à tomada de decisões pedagógicas concretas e específicas de cada sala de aula (SAVIANI, 1983) (PALAFOX, 2004, p. 115-6).

Nota-se a importância do papel do planejamento pedagógico numa perspectiva crítica, comprometida com a superação da sociedade capitalista. Conforme pode ser observado na justificativa apresentada por Palafox (2004), o planejamento assume, dialeticamente, o papel de atividade mediadora entre os indivíduos, o social e os elementos da cultura historicamente acumulados.

A função do planejamento é, segundo Palafox (2004, p. 117), “facilitar, por meio de complexos temáticos de conteúdos, os conceitos, as atividades, os métodos e as estratégias de ensino, a socialização do conhecimento associado à luta pela democratização da escola e da sociedade”. Cabe a consideração de que a utilização do termo “facilitar” precisa ser assumida no sentido de disponibilizar, de reunir as condições para que a socialização do saber sistematizado se concretize, tendo em vista o papel da escola de transição.

Em suma, o entendimento acerca do que é o planejamento do trabalho educativo evidenciado pela revisão sistemática reforça que essa atividade prática é indispensável para o cumprimento daquilo que se espera da escola e, conseqüentemente, para a transmissão e apropriação das atividades da cultura corporal na educação física escolar. Sendo assim, a subseção a seguir exhibe as abordagens relacionadas aos planos no interior do espaço escolar.

6.3 REFERÊNCIAS AOS PLANOS NAS PESQUISAS SOBRE PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES E NA SciELO

Esta subseção trata das referências aos planos nos achados da revisão sistemática a respeito do planejamento na educação física na educação básica. Sendo assim, dedica-se a expor como o projeto político-pedagógico, o plano de ensino, e os planos de unidade e de aulas são abordados nas produções científicas em análise. Para melhor organização da apresentação dos dados, o texto está separado, única e exclusivamente, por questões didáticas, entre os conceitos, a articulação dos professores de educação física com os planos e o planejamento como tarefa coletiva.

6.3.1 Articulação da educação física com os planos no contexto escolar: o que dizem produções científicas que tratam planejamento

Na tentativa de apresentar como as publicações científicas manifestam os conceitos dos planos educacionais e sua articulação com a educação física, é importante caracterizar a distinção entre tipos e níveis de planejamento encontrados na revisão sistemática. Bossle (2002) define que planejamento de educação ou educacional refere-se aos seguintes aspectos: grandes políticas educacionais; projeto educativo ou político-pedagógico da instituição; planejamento curricular; planejamento de ensino; planejamento de ensino-aprendizagem ou escolar. A respeito do PPP, Venâncio e Darido (2012, p. 102) apontam que é relevante analisar os conceitos veiculados no âmbito educacional, porque nem sempre seu sentido e significado são únicos, sendo interpretados de diferentes formas, assumindo múltiplas dimensões.

A pesquisa de Venâncio e Darido (2012) teve como objetivo apresentar o entendimento que um grupo de professores de educação física atuante no Ensino

Fundamental da rede municipal de São Paulo (SP) tem a respeito do significado do PPP no cotidiano escolar. Segundo as autoras, diante dos relatos das professoras participantes da pesquisa, a dinâmica escolar transita entre o PPP “formal”, ou seja, sua manifestação documentada, escrita como discurso da instituição, e o PPP “em ação”, isto é, como funciona o projeto na realidade. Essa dicotomia entre o formal e o real revela uma barreira separando-os, de forma que é fundamental entender o que envolve essa fragmentação, sendo, por isso, importante o entendimento do conceito de projeto abordado por Venâncio e Darido (2012, p. 103):

Projeto vem do latim ‘projectu’, do verbo ‘projicere’, que significa lançar para diante, indicando a ideia de futuro, algo que está por vir, por acontecer. A literatura aponta o conceito de projeto implicado em um processo de criação, transformação, mudança de algo que está por vir, promessa para o futuro, empresa, desejo, antecipação, finalidade, tensão, incertezas, ação, meio que permite ao homem ser parte da história. Ao projetar o ser humano concebe um futuro desejado, e poder vir a interferir na história, uma vez que possui a capacidade de transformar e provocar mudanças (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p. 103).

Ora, essa definição de projeto corrobora o argumentado de que a atividade de planejamento é condição indispensável para o trabalho educativo. De posse dos dados da realidade, refletidos na consciência, há a expectativa de que o professor tenha a capacidade de projetar o futuro, de antecipar mentalmente o processo de trabalho que organizará os signos culturais produzidos historicamente pelo gênero humano que necessitam ser apropriados pelos alunos concretos. Venâncio e Darido (2012, p. 103) acrescentam que o PPP é a realização de um plano de ação educacional que tem como elemento básico as relações humanas, dito por outras palavras, o ser humano agindo segundo os interesses coletivos. As autoras afirmam que o PPP tem ocupado lugar de destaque no debate educacional, alvo de preocupações durante a formação docente, graças ao seu fator determinante no processo de desenvolvimento educacional e profissional, fazendo da escola local para ressignificação das ações com possibilidades de mudança da realidade (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p. 103).

O papel atribuído à escola na transformação da realidade é a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas máximas possibilidades, tendo em vista a formação do pensamento por conceitos e do autocontrole da conduta. Venâncio e Darido (2012) argumentam que a escola precisa tomar em suas mãos o

compromisso político e pedagógico para garantir educação de boa qualidade. Nesse mesmo sentido, Souto *et al.* (2010) expressam a compreensão a respeito do PPP.

Enquanto instrumento político, definido e elaborado no plano teórico-metodológico norteador das ações escolares, o PPP deve funcionar como guia de ação de cada unidade de ensino, sendo o documento orientador das atividades escolares, definindo sua identidade e metas para a melhoria das práticas pedagógicas, congregando as propostas educacionais no âmbito da escola, delineando as grandes linhas de atuação da instituição, com base nos objetivos definidos de forma conjunta para o fortalecimento do processo educacional (SOUTO *et al.*, 2010, p. 767).

É importante que se compreenda adequadamente esse compromisso político assumido pelo planejamento. De acordo com Saviani (2013a, p. 45),

a prática do professor tem sempre um sentido político em si, independentemente, de que esse sentido exista para o professor, isto é, independentemente de que se tenha ou não consciência do significado político da ação educativa.

Ora, é mais que evidente a disputa que o PPP carrega consigo, porque ou o coletivo de professores e trabalhadores da educação se conscientizam e assumem intencionalmente esse compromisso político em direção a um projeto histórico que atenda aos seus reais interesses e necessidades, ou continuarão sob o domínio do projeto de formação humana que atende única e exclusivamente aos anseios do capital. Cabe aqui outra observação: a elevação da consciência dos trabalhadores é de responsabilidade coletiva e não se dará apenas pela atuação na escola. Sobre isso, Maciel (2017) revela uma contradição central para parte dos professores que reivindicam a pedagogia histórico-crítica, entre os quais inclui o autor desta tese.

[A contradição central] Reside justamente no fato de reivindicarem uma concepção de mundo para além das amarras do capital, mas em sua práxis cotidiana acabarem por se debruçar somente na busca por um processo ensino-aprendizagem que contemple os interesses históricos da classe trabalhadora e/ou se limitam por fazer esse embate no campo teórico, muitas vezes apenas nas disputas acadêmicos-científicas, como se fossem elementos suficientes, por si só, de sua contribuição para a transformação da realidade, a despeito de destacarmos que essas contribuições têm a sua revida importância e relevância. Não se trata de descartá-las. Entretanto, esse tipo de intelectualismo manco se perde, a nosso ver, de alguns princípios básicos do *marxismo*. [...] Daí a nossa compreensão de que muitos professores alinhados ao nosso

referencial, sem perceber, acabam se atendo somente ao avanço da produção no campo da prática pedagógica, ou, se prendem a apenas fazer o embate no plano teórico. Temos de avançar também na organização e intervenção na luta nos campos econômicos e político (MACIEL, 2017, p. 221-2, grifos originais).

Logo, o compromisso político da ação pedagógica que se manifesta no planejamento precisa ir além, já que a tarefa de superação do modo de produção capitalista em direção ao socialismo não será realizada apenas no interior do espaço escolar ou das faculdades e universidades. Maciel (2017) alega que as entidades de lutas coletivas, como sindicatos dos trabalhadores, movimentos sociais e partidos de esquerda, são essenciais nessa organização.

Seguindo a análise sobre o papel do PPP, Souto *et al.* 2010 (p. 767) afirmam que ele pode ser um instrumento de gestão democrática, conferindo certa autonomia administrativa e pedagógica que possibilita estabelecer e gerenciar as ações, adotando os procedimentos adequados às necessidades específicas da comunidade escolar. Nesse sentido, chamando a atenção para que os interesses e as necessidades dos alunos com deficiência precisam ser atendidos, os autores demarcam que o comprometimento político do PPP é com todos os alunos, independentemente das particularidades de cada um.

Por isso ele [o PPP] precisa ser abraçado pela comunidade escolar e entendido como diretriz para a organização e coordenação do trabalho escolar e como possibilidade real de efetivação das atividades pedagógicas. Desta forma, o projeto pedagógico vivenciado no contexto escolar representa uma ação transformadora decorrente da reflexão, do diálogo, da soma dos esforços, da planificação participativa, sendo um elemento fundamental para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na escola, visando à garantia de acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular. [...] Para congrega a variedade de interesses e necessidades educacionais de seu alunado, o projeto escolar tem que adotar uma filosofia de trabalho que incorpore os princípios e a prática da inclusão nas ações cotidianas de todos aqueles que fazem acontecer o processo educacional na escola respeitando e valorizando toda a diversidade humana presente nela, já que o aluno emana uma variedade de manifestações, interesses e estilos de aprendizagem que passam a requerer do educador e da escola um aprimoramento constante de suas práticas (SOUTO *et al.*, 2010, p. 768).

Sendo assim, é fundamental que o PPP não se limite ao discurso da inclusão, mas que contemple a adoção de todos os recursos necessários para a garantia do

desenvolvimento dos alunos com deficiência, que se dá de maneira diferente. Ainda a respeito do que é o PPP, nota-se que alguns autores tomam por base a concepção de Ilma Passos Alencastro Veiga⁵⁷, como é o caso de Souto *et al.* (2010); Venâncio e Darido (2012); Souza, Hunger e Caramaschi (2014); Souza, Pryzlepa e Assis (2019).

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissados crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (VEIGA, 2002, p. 9).

Ademais, as pesquisas analisadas ainda consideram o que Veiga (2002) aponta sobre a necessidade de superação dos conflitos na organização do trabalho pedagógico, na busca por resistir às relações competitivas, corporativas, autoritárias e burocráticas, de divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desse modo, o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (VEIGA, 2002, p. 10).

Diante do que Veiga (2002) discorre e da complexidade que envolve o cumprimento de sua função, o PPP não pode ser um projeto apenas formal. Para o

⁵⁷ Para evitar a repetição das ideias apresentadas por Veiga (2002), já que são várias as menções a esta obra, há a opção por disponibilizar os trechos originais, respeitando o que foi citado nas produções científicas encontradas.

alcance da tarefa escolar, é indispensável que o PPP faça parte da realidade educacional em sua totalidade, superando as manifestações vinculadas à formalidade que só atendem aos interesses dos setores dominantes da sociedade.

Para tanto, a escola necessita ter um projeto político pedagógico que explicita a concepção de homem, de sociedade e de educação que será referendada por todos. Este projeto necessita ser construído coletivamente, com princípios de igualdade e democracia, ser significativo e contemplativo das demandas, dos anseios e das necessidades da escola e de sua comunidade. Ele deve expressar uma identidade escolar, servir de norte para o planejamento e para a gestão escolar (SOUZA; PRZYLEPA; ASSIS 2019, p. 2347).

Os resultados da investigação de Souza, Przylepa e Assis (2019, p. 2354) demonstram que os PPPs das duas instituições analisadas precisam de embasamento epistemológico, de modo a evidenciar o tipo de conhecimento que os profissionais, coletivamente, desejam disponibilizar aos alunos. As autoras reforçam a necessidade dessa fundamentação, porque, por intermédio dela, o trabalho pedagógico apresenta propósito consistente. Assim, o estudo verificou desinformação quanto ao conceito, além da importância e da relevância do PPP na sistematização do conhecimento e do processo educativo em seu conjunto (SOUZA; PRZYLEPA; ASSIS, 2019, p. 2354). De modo semelhante, Rosário e Darido (2012) colocam o PPP como elaboração conjunta de professores e direção, mais próxima da realidade concreta, uma vez que leva em conta seu contexto de inserção, seus problemas e suas características.

Cabe, portanto, ao coletivo docente buscar as condições para superar o problema que separa o PPP formal do real. Diante da lógica dialética, ao mesmo tempo em que o modo de produção capitalista se apropria do projeto de formação humana da escola, proporciona as condições para que sejam construídas as formas de resistência e sua superação. Nesse sentido, o PPP é mais um dos instrumentos fundamentais para que a escola atenda aos interesses dos trabalhadores em termos de formação humana. Assim, essa dicotomia poderia ser até interessante, se tida como mecanismo de contestação ao projeto dominante imposto pelo capital, refletindo a escola como espaço democrático dotado de autonomia pedagógica. Todavia, não é isso que acontece.

Conforme pode ser observado no estudo de Venâncio e Darido (2012), apesar da produção científica na área educativa sobre a importância do PPP para as escolas,

as professoras participantes da pesquisa disseram que em raras oportunidades esse tema foi abordado na formação inicial. Segundo as professoras, as disciplinas que deveriam tratar dessa temática se dedicavam muito mais aos aspectos “técnicos” do que a formas de agregar o aspecto político ao pedagógico. Nesse sentido, Venâncio e Darido (2012) sintetizam os problemas que envolvem a articulação dos professores com o PPP, que vão além da responsabilidade individual. Além disso, Souza, Przylepa e Assis (2020) esclarecem que a falta de participação das pessoas dificulta o desenvolvimento de um PPP, o que é resultado da falta de coletividade.

A forma de pensar e conceber um PPP evidencia os diferentes focos de pensar a escola, a educação e a própria Educação Física, visto que este pensar está imbricado de elementos que caracterizam a fragmentação do processo educativo e da formação do professor, ou seja, organização escolar cristalizada – tempos e espaços pré-estabelecidos, conteúdos escolares não relevantes, pouca participação do aluno e do professor nos processos decisórios da escola, políticas públicas educacionais que não consideram as características de cada escola, formação inicial que não prepara o professor para realizar mudanças, dificuldades em considerar e constituir a escola também como espaço de formação continuada e local de articulação e integração de saberes (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p. 106).

Isso mostra que o entendimento da relação do PPP com a prática pedagógica é atravessado por vários fatores. Como tarefa coletiva, perceber e buscar soluções para cada um dos problemas evidenciados é uma das condições para tornar o PPP parte da realidade dos professores não só de educação física, mas da escola em sua totalidade.

Dando continuidade aos resultados da definição dos planos, Bossle (2002) apresenta o conceito de plano de ensino e suas derivações.

O planejamento de ensino propriamente dito, se expressa na organização intencional do professor para atender as necessidades do cotidiano escolar, pode ser subdividido em plano de disciplina, ou de curso, que é o plano que se faz para um ano ou semestre, o plano de unidade, que é o planejamento de um item ou tópico de um programa (unidade de trabalho); e o plano de aula, que nada mais é do que um detalhamento do plano de ensino para a prática da sala de aula (BOSSLE, 2002, p. 33).

De modo semelhante, Diedrich, Araújo e Rocha (2020) caracterizam o plano de ensino e de aulas.

Em termos práticos, o planejamento de ensino é geralmente composto pelo plano de trabalho e os planos de aula. O plano de trabalho – também conhecido como plano de ensino ou plano de curso – constitui a proposta de trabalho do componente curricular para o ano letivo, específica para cada turma. Em geral, trata-se de uma proposta organizada em trimestres e elaborada pelo professor durante o primeiro mês de trabalho com os estudantes, a qual relaciona a proposta educativa institucional, os saberes específicos do componente curricular e a prática docente na escola. Por sua vez, os planos de aulas estabelecem a proposta de ação do professor para uma determinada aula com uma turma, nos quais o professor especifica os procedimentos didáticos diários a serem desenvolvidos conjuntamente com os estudantes para a concretização do plano de trabalho. Desta forma, os planos de aula são detalhadamente descritos: o tema, objetivos específicos e conteúdos de ensino da aula; a sua estruturação dos tempos, comumente organizado em três momentos, início, meio e fim; e as sequências de atividades e os procedimentos metodológicos; sempre considerando a intencionalidade pedagógica e a linha de trabalho definida pelo professor [FONSECA; MACHADO, 2015] (DIEDRICH; ARAÚJO; ROCHA, 2020, p. 3).

A pesquisa de Diedrich, Araújo e Rocha (2020, p. 17) considera que os professores de educação física que participaram do estudo têm dado atenção apenas às atividades práticas a serem desenvolvidas com os alunos, desconsiderando o caráter reflexivo e a finalidade política e utópica do plano de trabalho, indicando a falta de clareza sobre a função educativa transformadora que permeia o planejamento de ensino. Ademais, afirmam, além de entenderem que os planos de trabalho cumprem uma função burocrática, os professores entrevistados não percebem que o planejamento de ensino pressupõe propostas pedagógicas elaboradas coletivamente na escola e que é essencial a autonomia didático-pedagógica para construí-lo reflexivamente nos contextos escolares.

Assim, encontrar maneiras de resolver os problemas que envolvem a atividade de planejamento como um todo é fundamental, seja via formação inicial, continuada ou em serviço, seja nas organizações dos trabalhadores, dos movimentos sociais e partidárias, conforme mencionado. Contudo, essa é uma tarefa coletiva de responsabilidade compartilhada entre todas as pessoas comprometidas com a superação da sociedade capitalista.

6.3.2 Dimensão do planejamento coletivo da educação física em produções científicas

Apresentados os achados da pesquisa que fazem alusão ao contexto que envolve o PPP e as dimensões do plano de ensino, esta subseção é dedicada a demonstrar como o planejamento coletivo se manifesta nas produções científicas verificadas na área da educação física disponíveis nos bancos de dados investigados. Essa categoria de análise é fundamental para que se compreenda a essência do planejamento do trabalho educativo.

Como ponto de partida, Lopes *et al.* (2016) consideram que é preciso estabelecer a cultura do planejamento coletivo no meio escolar, em virtude de esta ser uma das maiores dificuldades na elaboração do planejamento: colaboração de todos os atores da comunidade escolar. Os autores destacam baixa adesão dos professores de educação física, seja nos projetos coletivos, seja nos planos mais individuais específicos da área. Lopes *et al.* (2016, p. 2) apontam ainda que particularidades históricas da educação física no currículo escolar, como falta de consenso acerca da sistematização dos conteúdos, contribuem para reforçar o processo de secundarização do planejamento que assola os professores. Mesmo assim, defendem que as ações na educação física devem ser planejadas de modo articulado com o PPP da escola.

Rosário e Darido (2012, p. 702) reforçam a necessidade de buscar formas para aumentar a participação do professor na construção do PPP da escola, de modo que o docente seja capaz de contribuir para a proposta, criando, de modo interdisciplinar e coletivo, projetos de ensino para o ano letivo. Essa participação propicia que os demais professores conheçam o corpo de conhecimentos específicos da educação física e seu papel nos projetos escolares. Sobre esse ponto, a pesquisa anterior realizada por este autor (OLIVEIRA, 2016) também identifica que o planejamento e a discussão coletiva sobre ele contribuem tanto para a efetivação da educação física no contexto escolar, quanto para a compreensão por parte dos demais professores do objeto de ensino da referida disciplina.

Assim, conforme revelam Venâncio e Darido (2012, p. 98), é preciso superar as barreiras impostas pela própria escola capitalista. A construção coletiva do PPP é uma das formas se contrapor-se a essa fragmentação do trabalho pedagógico e à

dependência dos órgãos e das instituições acadêmicas que regulam estrategicamente o ensino e o trabalho na escola.

A estrutura organizacional da escola apresenta-se como uma ameaça ao trabalho crítico coletivo, pois pressupõe um 'lôcus' de resistência às tentativas de mudanças, diante dos tempos e espaços cristalizados. Nesta perspectiva, o trabalho coletivo na escola pressupõe romper com os paradigmas da individualidade, da falta de objetividade, e aponta para um paradigma da coletividade e busca de objetivos comuns, coerentes, relevantes e dialógicos (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p. 98).

Bossle (2002, p. 36) corrobora a reflexão sobre a necessidade de se criarem condições para ocorrer o planejamento coletivo, afirmando que, para haver participação nas tomadas de decisões, é preciso que esteja clara a visão de processo, do percurso que levará ao alcance dos objetivos (dos meios para atingir os fins), de modo que eles sejam inevitavelmente coerentes com o PPP da escola e do contexto sócio-político-econômico-cultural. Sobre o processo de elaboração do PPP como um dos elementos fundamentais em busca de promover as transformações e implementá-las, Souza, Przylepa e Assis (2016) discorrem que ele será legitimado a partir do momento em que contemplar as solicitudes do contexto social de sua inserção e em que for construído, reconstruído, efetivado e avaliado coletivamente.

Trata-se de um instrumento coletivo que enaltece a ação política social, pois possibilita à comunidade escolar mecanismos de organização, visando um mundo a ser compartilhado por todos. E este documento é o resultado de discussões e reflexões que resultam na humanização e na conscientização de sujeitos históricos. Sua importância encontra-se na busca de uma sociedade melhor (SOUZA; PRZYLEPA; ASSIS, 2016, p. 2348).

A única consideração acerca desse pensamento é que a busca por uma sociedade melhor no interior da sociedade capitalista será sempre algo paliativo, momentâneo. O projeto histórico reivindicado tem por base que a universalidade das condições para que o gênero humano se desenvolva e se aproprie livremente segundo seus interesses das produções culturais geradas ao longo da história só se dará com a superação do modo de produção capitalista.

Venâncio e Darido (2012, p. 101) reforçam que, durante o processo de elaboração e implementação de um PPP de forma coletiva, há um grande desafio

porque as diferenças vêm à tona. A partir delas, apontam, serão traçadas ações comuns que deverão ser planejadas, executadas, avaliadas e replanejadas com constância e consciência. Acrescentam ainda que as professoras participantes da pesquisa sugeriram possibilidades para o início desse processo no enfrentamento do referido desafio.

- Diagnóstico e caracterização da comunidade escolar (entrevistas, palestras, encontros, questionários, assembleias etc.);
- Comunidade escolar: constitui-se de pais, alunos, professores, funcionários, direção, coordenação pedagógica, moradores do entorno, etc.;
- Discussão: sobre a função e papel da escola na atualidade;
- Definição e caracterização do perfil e necessidades dos alunos da escola;
- Definição e caracterização do perfil do corpo docente, coordenação e direção;
- Definição da concepção de educação, visão de homem e sociedade;
- Definição de objetivos específicos e gerais – finalidades de cada componente curricular;
- Estabelecimento de diretrizes norteadoras para enfrentamento de questões atuais (por exemplo: inclusão, autonomia, qualidade da educação, formas de gestão da escola etc.);
- Escolhas dos componentes curriculares ou áreas de conhecimento que estabelecerão e constituirão o currículo;
- Tempos e espaços: desdobramentos e organização dos componentes curriculares com critérios próprios, carga horária, ciclos, séries/anos, quantidade de turnos ou períodos de funcionamento;
- Planos de ensino interdisciplinares (objetivos, habilidades e competências a serem desenvolvidas, conteúdos mais relevantes, metodologia de trabalho, formas de avaliação);
- Articulação e organização interdisciplinar entre os espaços existentes na escola: biblioteca/sala de leitura, sala de vídeo, laboratório de informática, laboratório de ciências, anfiteatro, etc;
- Elaboração de projetos interdisciplinares;
- Periodicidade das reuniões pedagógicas com a presença dos pais e alunos;
- Fortalecimento e ampliação dos espaços de formação do corpo docente (coletivo e individual);
- Definição da participação das instituições democráticas: Conselho de Escola e Grêmios Estudantil – Decisões Colegiadas;
- Definição de prioridades para utilização dos recursos disponíveis (financeiros e materiais);
- Participação de alunos e professores em fóruns, seminários, congressos, conferências, financiados pela própria instituição por órgãos competentes;
- Parcerias com outras instituições (universidades, ONGs, fundações, institutos etc.);
- Calendário escolar definido pela própria escola;

- Definição de um instrumento de avaliação do PPP, elaborado pela própria comunidade escolar como forma de possibilitar a autonomia e flexibilidade nas mudanças e rumos do projeto – da própria escola (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p. 101-2).

Apesar de novamente não renunciar a uma longa citação, a riqueza dessas proposições carrega consigo o que os professores compreendem como PPP e a importância do trabalho coletivo. Por mais que, muitas vezes, o processo de alienação do trabalhador possa dizer o contrário, graças à imposição das condições objetivas de vida na sociedade capitalista, a coletividade reúne o conhecimento necessário para a realização da atividade de planejamento de modo coletivo. É preciso, então, lutar para que essa atividade seja transmitida e apropriada por toda a comunidade escolar, numa perspectiva de elevação da consciência dos sujeitos, não obstante a posição ocupada por eles nas relações sociais. Contudo, o conhecimento científico no interior da sociedade capitalista está restrito a poucos e isso não é interessante, sendo preciso socializá-lo, como meio de produção que é. A parcela da educação física diz respeito à transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos relacionados às atividades da cultura corporal.

A análise dos dados da revisão sistemática permitiu também encontrar outra proposta de planejamento coletivo, que reúne alguns pontos semelhantes à apresentada por Venâncio e Darido (2012). Palafox (2004, p. 119) a denomina como Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP).

A sistemática em desenvolvimento apresenta como princípio fundamental, o estabelecimento de uma relação dialética entre a teoria e a prática, tendo em vista a transformação política-pedagógica do processo de intervenção dos/as professores/as de Educação Física no contexto escolar. Orientados pela discussão coletiva, foi definido, inicialmente, que o **planejamento coletivo** seria caracterizado como *um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que denominamos didaticamente de realidade intencionalizada no pensamento e na escrita, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir **estrategicamente** na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação* [Munoz Palafox, 2001, p. 176] (PALAFOX, 2004, p. 119, grifos originais).

Foram estabelecidas diretrizes, conceitos e procedimentos utilizados pela PCTP para a educação física que, para o autor, devem ser analisadas criticamente, porque não foram pensadas numa perspectiva universalizante de sociedade, mas

vinculada ao cenário observado na cidade de Uberlândia (MG) (PALAFOX, 2004). Assim, segundo os autores, os procedimentos metodológicos adotados no PCTP são:

1. Construir um espaço **interinstitucional** de trabalho coletivo, mediante a promoção de parcerias entre os/as professores/as das redes de ensino público e a universidade, objetivando a construção de uma proposta curricular ampliada, respeitando-se as diferenças e particularidades de cada rede de ensino.
2. Estabelecer uma estrutura de assessoria e/ou orientação pedagógica externa, especializada em Currículo, capaz de contribuir para a elevação da consciência crítica dos/as professor/as, e lidando com a sua organização coletiva, uma vez que devemos estimular o pensamento ao entrar em jogo com os conflitos entre as diferentes formas de agir e agir interpretando o real, considerando o inevitável *“choque” com as tradições cristalizadas, as concepções sub-repticiamente formadas e os inevitáveis e incontroláveis “acordos tácitos” que caracterizam o currículo oculto* (SAVIANI, 1995, p. 20).
3. Criar espaços de reflexão permanente entre os/as educadores/as para estudar e avaliar tanto as conjunturas nacional e regional bem como dos problemas da cidade, para não restringir o planejamento coletivo ao estudo dos componentes técnico-práticos, psicológicos e sócio-políticos da Educação. Isto, devido ao fato de que a prática pedagógica é uma **totalidade abrangente**, que deve integrar esses componentes e outros, como o conhecimento da realidade, a observação, a verificação e a reflexão epistemológica para tratamento do conhecimento da Cultura, incluídas aqui, a Ciência e a Filosofia (SARUP, 1986; GIROUX, 1986).
4. Identificar problemas e dificuldades relacionados, direta e indiretamente, à prática pedagógica por meio da aplicação de diagnósticos de área realizados periodicamente.
5. Criar calendários anuais de eventos para a realização de atividades de formação, contando com a participação de especialistas nas áreas de Educação e Educação Física de outras localidades do país, para refletirem e debaterem sobre o trabalho realizado no PCTP, contribuindo com subsídios teórico-práticos durante o processo de construção e implementação da proposta curricular da área.
6. Construir uma Proposta Curricular de Ensino, cuja função é reorientar os/as professores/as no que diz respeito às políticas cultural e identitária da área. Em Uberlândia, essa proposta recebeu o nome de Plano Básico de Ensino – PBE, por conter, dentre outros assuntos, um guia referencial sobre a realidade social e o saber escolar que pode ser trabalhado no cotidiano escolar, na perspectiva de ensino adotada.
7. Construir coletivamente Estratégias de Ensino, orientadas para intervir e avaliar criticamente no cotidiano escolar (PALAFOX, 2004, p. 120-1, grifos originais).

Dentro dos limites desta pesquisa, não é possível analisar todos os elementos que envolvem a proposição de Palafox (2004) do PCTP da educação física. Contudo, a proposta merece destaque por evidenciar a constante busca para que o processo

de planejamento incorpore os aspectos referentes ao trabalho coletivo. O compromisso político da atividade de planejamento é coletivo, não podendo efetivar-se em ações individuais, isoladas. Conforme já abordado, o processo de humanização ocorre condicionado às características ontológicas e não filogenéticas, determinando que o desenvolvimento do gênero humano se dá para e pelas relações sociais mediadas pelo trabalho. Sendo a escola local de transmissão e apropriação intencional e consciente dos conhecimentos necessários para que os indivíduos se humanizem, o planejamento da atividade educativa precisa estar fundamentado no trabalho e na atividade coletiva.

Logo, é interessante reunir experiências de planejamentos coletivos e sua possibilidade de análise mostra-se como algo necessário no devir.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida da presente tese fundamenta-se em defender o planejamento do trabalho educativo na educação física como atividade essencial à organização do processo de ensino e aprendizagem. Essa necessidade surge diante dos vários problemas evidenciados que tornaram o planejamento, para muitos docentes do referido componente curricular, algo dispensável. Entre os principais obstáculos evidenciados, é possível citar: burocratização do planejamento, falta de articulação entre os professores de educação física, distanciamento em relação ao PPP das escolas, dificuldade de sistematização dos conhecimentos e postura de desinvestimento pedagógico que acometem alguns professores. Logo, há o entendimento de que a atividade de planejamento, dadas as suas características de possibilitar reflexão e projeção na consciência do sujeito da finalidade, bem como resultados das ações, não pode ser deixada de lado no ambiente escolar. Isso posto, por intermédio da revisão bibliográfica, propôs-se analisar a contribuição do planejamento do trabalho educativo para o alcance dos objetivos da ação pedagógica na educação física na educação básica.

Em função desse intuito, reconhecendo tudo que envolve o contexto do planejamento da atividade educativa na educação física, também foram traçados alguns objetivos específicos que perpassam as seções do texto em sua totalidade. Por isso, o estudo procurou discutir a demanda de superar a relação do planejamento do trabalho educativo com os interesses do capital na formação social brasileira, analisar o conceito de planejamento e a forma como seu entendimento está associado às dimensões políticas, sociais e culturais da escola, bem como suas implicações para a educação física, analisar o processo psíquico da ação de planejar e examinar como o planejamento vem sendo tratado na educação física. Acredita-se que sem esses objetivos não seria possível captar a essência do planejamento e perceber o aporte que essa atividade tem a dar para a educação física.

Vale destacar que esta pesquisa teve por base alguns pressupostos, devido ao trabalho educativo estar ideologicamente comprometido com certo projeto histórico. Assim, o primeiro deles foi a categoria trabalho como atividade que humaniza o indivíduo, proporcionando a apropriação e a objetivação do gênero humano. Em decorrência dos fenômenos não se revelarem de modo espontâneo aos sujeitos, o

segundo pressuposto consistiu em assumir o materialismo histórico-dialético como método de análise da realidade concreta. Considerando a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica que busca transmitir o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas máximas possibilidades e o papel do saber sistematizado na formação do pensamento por conceitos e dos comportamentos complexos, elucidados pela psicologia histórico-cultural, foram definidos o terceiro e o quarto pressupostos respectivamente. E, o último pressuposto abarcou a abordagem crítico-superadora que, fundamentada nas referidas teorias pedagógica e psicológica, assume a cultura corporal como objeto de conhecimento da educação física.

Em relação ao tipo de sociedade ao qual esta tese esteve associada, os esforços foram orientados tendo em mente o projeto histórico socialista. Todavia, é sabido que a superação do modo de produção capitalista não será por meio da escola e que as condições societárias para que isso ocorra ainda estão no porvir. O elemento da contradição, fornecido pela lógica dialética, permite apreender que, ao mesmo tempo em que o capital usa a escola para o atendimento dos seus interesses, proporciona condições para que a referida instituição auxilie na superação do próprio capitalismo. Entende-se que a escola desempenha papel fundamental na elevação da consciência e na formação omnilateral dos sujeitos, visando a que um dia esse modo de vida possa concretizar-se.

Assim, o que não havia de início e que guiou a pesquisa foi a captação do conhecimento da estrutura geral do planejamento e como isso colabora para o desenvolvimento da atividade pedagógica na educação física numa estrutura escolar de transição. Diante das influências e do controle exercido pelo capital na educação evidenciados, sobretudo, no Capítulo 3, é fundamental ocupar a escola como um instrumento de resistência e avanço em direção à superação da sociedade capitalista, proporcionando a apropriação dos conhecimentos que permitam a reprodução, pela consciência, da imagem subjetiva da realidade objetiva de forma mais fidedigna possível.

O estofo teórico e metodológico oferece os instrumentos para entender que a análise da realidade objetiva pode ocorrer de diferentes formas. A lógica dialética expressa em Marx (2011), Kosik (1976), Leontiev (1978) e Freitas (1994) deixa claro que, pela necessidade de o professor agir em termos objetivos e práticos, em função da formação humana do sujeito concreto, a prática pedagógica precisa ser

desenvolvida como atividade prático-sensível. Dito em outras palavras, o docente não pode limitar-se a captação da aparência de determinado fenômeno, devendo utilizar todos os recursos disponíveis em direção à captação da sua essência. Ademais, a finalidade desse processo não é o próprio planejamento, mas a atividade educativa em toda a sua complexidade.

Por isso, o trabalho educativo tem no senso comum o seu ponto de partida e não o de chegada, em razão de ele não oferecer condições para a compreensão das coisas e da realidade em suas múltiplas determinações (KOSIK, 1976). Para a apreensão da coisa em si, o esforço é bem mais profundo, exigindo a separação entre o que é a aparência e o que é a essência, entre o primordial e o acessório, entre os traços particulares, os singulares e os universais. Nessa lógica, a atividade de planejamento na educação física assume a condição de um momento da totalidade, não podendo ser vista isoladamente, desarticulada do papel da escola e da educação para os indivíduos e para a sociedade. Conforme adverte Freitas (1994), esse processo é marcado por continuidades e rupturas, que não separam a referida matéria do elo com o todo.

Ainda sobre a análise da realidade objetiva, a atividade de planejamento tem por intuito a identificação dos problemas que carecem de solução e que servirão como estímulo para o atendimento dessa necessidade. A consciência, em seu movimento interno concebido pelo trabalho humano (LEONTIEV, 1978), mediada pela linguagem, define o modo como a atividade será realizada, atribuindo determinado sentido, à intencionalidade. Por conta disso, a improvisação da atividade pedagógica é colocada em oposição ao planejamento, impossibilitando a sistematização e a racionalidade do trabalho educativo, fato que o estado da arte demonstrou como algo que dificulta a ação na educação física escolar. Nessa busca por revelar o real, está presente também a dimensão da avaliação do planejamento. Em virtude do fato que o ser humano estar sempre avaliando, Freitas (1994) afirma que os indivíduos estão a cada instante confrontando suas realizações com novas necessidades geradas diante da satisfação daquilo que o incitou a agir.

Entendida dessa forma, a avaliação passa ser parte fundamental do processo de planejamento, seja no ponto de vista do ensino, seja no da aprendizagem. Conforme a pesquisa identificou, esse julgamento é marcado pela concepção de ser humano e de sociedade dos sujeitos e entidades partícipes da educação escolar,

mesmo que dela não se tenha noção. A pesquisa demonstrou que, quando se renuncia à consciência desse juízo, essa atividade acaba por manter o projeto vigente, manter aquilo que foi fixado pelos setores dominantes. É também desse ponto que se justifica a luta pela formação dos professores e da classe trabalhadora em sua totalidade, já que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, por conseguinte, da consciência, não é algo espontâneo. Apesar de retratar o contributo do saber sistematizado para os alunos, a fala de Duarte (2016, p. 2) ajuda a pensar a importância da defesa pela apropriação dos conhecimentos também pela ótica dos professores, dada sua responsabilidade na atividade pedagógica.

[...] os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente. O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos de volta à vida. Mas esse milagre de ressurreição, realizado pela atividade educativa, tem como consequência que os mortos ressurretos apoderem-se dos vivos, ou seja, a atividade contida nesses conhecimentos transforma-se em atividade mental dos alunos e se incorpora à sua individualidade, à sua 'segunda natureza' (DUARTE, 2016, p. 2).

Dentro dos limites desta tese, não foi possível tratar mais detidamente dos aspectos relacionados à formação dos professores de educação física em relação ao planejamento, sendo tarefa para trabalhos futuros e/ou de outros pesquisadores. Graças ao fato de o conhecimento das propriedades da realidade ser resultante do trabalho humano, em um movimento em que o indivíduo transforma a sua natureza interna e a externa, em favor de suas necessidades, produzindo o mundo da cultura, a apropriação desses elementos é condição para a produção e reprodução do gênero humano. Isso significa que a análise da realidade objetiva orientada para o cumprimento de uma determinada atividade dá início ao processo de trabalho. Portanto, ao compreender que o planejamento educativo é também uma atividade resultante do trabalho humano, seu ponto de partida é, justamente, a reprodução, no pensamento, da imagem subjetiva da realidade objetiva.

Fazendo um paralelo com o ato de planejar na educação física, a constatação e a leitura da realidade aqui defendida precisam ser capazes de identificar os conhecimentos que promoverão o máximo de desenvolvimento nos alunos, tendo em vista a formação do pensamento por conceitos e dos comportamentos complexos. O

juízo dessa realidade é orientado desde que a escola seja assumida como local de formação omnilateral, à procura de uma educação verdadeiramente de qualidade para o conjunto dos trabalhadores e da população. A reflexão pedagógica que a atividade de planejamento possibilita está ainda direcionada à educação física para a apropriação do saber sistematizado da cultura corporal, como a finalidade que se quer atingir na sua contribuição para a transformação da sociedade.

A respeito da definição das ações para o alcance de finalidades definidas conscientemente, ela ocorrerá a partir do momento de descoberta do seu sentido nas condições do trabalho coletivo (LEONTIEV, 1978). Com isso, cabe o descobrimento, pelo sujeito (no caso, o professor), daquilo que liga a finalidade de uma ação ao seu motivo. Conforme demonstra Leontiev (1978; 2017), toda atividade, incluindo a de planejamento, está associada à satisfação de determinadas necessidades, ou seja, possui um objeto. Além disso, essas necessidades passam a manifestar um conteúdo concreto que está diretamente ligado às circunstâncias e ao modo de atendê-las, podendo ainda repetir-se e desenvolver à medida que o círculo de objetos e meios para satisfazê-las vão ampliando-se. Na atividade educativa e de planejamento, esse movimento da atividade e da ação em favor das necessidades acontece durante o processo inteiro, sendo determinado pelo caráter social e pelas condições nas quais a vida em sociedade é produzida e reproduzida.

Nessa dinâmica, são elaboradas novas necessidades que carecem de outros objetos para satisfazê-las, mediadas por novas atividades. Essa repetição é, inclusive, condição indispensável para que haja desenvolvimento, propiciando a complexificação da necessidade. Por esse ponto de vista, compete à escola e à educação física a expansão do conjunto dos objetos capazes de satisfazer as necessidades do aluno concreto que, ao se repetirem e ganharem regularidade, possibilitam a apropriação das características desses objetos e o correspondente desenvolvimento das necessidades. A ação pedagógica e seu reflexo consciente não representam o sentimento da necessidade, mas o seu objeto, a relação do motivo à finalidade. Todavia, o sentido pessoal da ação pode não ser igual à significação, porque o primeiro retrata o elo do sujeito com os fenômenos objetivos refletidos na consciência. A apreensão desse processo contribui para entender que o planejamento na educação física é uma atividade polimotivada e que o sentido dado ao motivo da ação é socialmente construído pelo sujeito.

Leontiev (1980) auxilia também ao evidenciar a ligação do conceito com o motivo e, por sua vez, da finalidade com a ação. A explicação do psicólogo russo ajudou a compreender que a ação é o processo correspondente à noção de resultado que deve ser alcançado, obedecendo a um fim consciente. Ademais, a satisfação de determinado motivo exige ações encadeadas que proporcionam o alcance de resultados parciais que podem revelar o verdadeiro motivo, fazendo com que, para captação da essência da atividade, seja vital considerar o conjunto de ações com os seus respectivos motivos. No fluxo geral do planejamento, as operações, segundo aponta Leontiev (1980), correspondem ao modo de execução da ação. As operações e as ações podem não se identificar, realizando-se por meio de operações diferentes definidas pelo problema, ou seja, pela finalidade que exige uma forma de ação particular.

A análise de toda essa estrutura da atividade propiciou a tentativa de chegar até a essência do planejamento. Com segurança, é possível afirmar que o pesquisador detém, neste momento, um conhecimento muito mais robusto do significado dessa atividade para o desenvolvimento da ação pedagógica na educação física. Além disso, a busca pelo alcance dos objetivos específicos também revelou outros elementos que serão sintetizados nas próximas linhas.

A discussão sobre a importância de se superar a relação do planejamento do trabalho educativo com os interesses do capital na formação social brasileira colaborou para evidenciar como a atividade de planejamento é, histórica e ideologicamente comprometida. Esse fator demonstra que ter consciência da totalidade do processo é indispensável para o professor, numa perspectiva de resistência aos ditames do capital e de orientação para a transformação da sociedade. Ao abordar o capital e, posteriormente, seu elo com a educação, foi possível perceber como, ao longo do tempo, o capitalismo procura naturalizar sua operação. No Brasil, essa dinâmica é marcada pela dependência, subordinada aos ordenamentos de países de economias centrais, como pôde ser exemplificado em diversos momentos da pesquisa pela influência dos organismos internacionais e do empresariado na formulação de documentos norteadores para o planejamento – vide a Declaração Mundial sobre Educação Para todos (UNESCO, 1990) e o relatório Educação: um tesouro a descobrir (DELORS *et. al.*, 1998).

Consequentemente, há o esvaziamento do conhecimento científico na escola. Como meio de produção, o conhecimento passa a ser visto em sua participação para a formação de mão de obra voltada para o trabalho simples, das competências necessárias à formação do trabalhador exigidas pelo mercado na obtenção de lucro. Quando a BNCC fundamenta o planejamento da atividade pedagógica nas chamadas “aprendizagens essenciais” e nos direitos de aprendizagens, ela demarca, explicitamente, o comprometimento com a formação das habilidades e competências que alteram a lógica do ensino para a do treinamento, para a formação das aprendizagens flexíveis ordenadas pelo neoliberalismo de terceira via. Mesmo reduzida a um fator de produção, reforçando a dualidade educacional entre as classes dominantes e as populares, a apreensão da lógica dialética propicia enxergar a escola como espaço de disputa pela transmissão do saber sistematizado. Essa luta precisa ser travada, porque é na escola, em especial, a pública, o local em que são formadas as pessoas das classes populares, marginalizadas e historicamente aviltadas.

A respeito da investigação do conceito de planejamento e como ele está associado às dimensões políticas, sociais e culturais da escola, bem como suas implicações para a educação física, além do já mencionado anteriormente nestas considerações finais, foi possível identificar como, de fato, a atividade de planejamento é entendida como um processo de reflexão sobre a ação, capaz de alterar, significativamente, os resultados das ações no seu ponto de chegada. A pesquisa colaborou também ao reorganizar a ideia de eficiência e eficácia, para além do que é usualmente assumido no setor empresarial. A racionalização do processo na atividade de planejamento deve levar em conta que esses dois fatores são condições necessárias à vida humana e à sistematização dos instrumentos que mediarão a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, conforme apresenta Paro (2012).

Outro ponto importante concedido pela análise do conceito de planejamento foi a explicação do papel da avaliação em dar sustentação para a definição das intervenções na melhoria da qualidade dos resultados até o que se deseja, possibilitando a análise do processo e do produto (LUCKESI, 2011). Ademais, Freitas (1994) adverte que os objetivos e a avaliação são categorias que dialeticamente são colocadas em oposição em sua unidade na ação pedagógica, em virtude de os objetivos representarem o momento final da relação entre objetivação, apropriação e

a avaliação como a circunstância concreta, na qual os resultados expressam o ponto de chegada idealizado na forma de objetivo. Assim, diz Freitas (1994), a avaliação e os objetivos precisam ser analisados tanto em termos do ensino quanto do PPP, já que o último reflete o projeto da escola em sua totalidade.

Além dessas questões, investigar o conceito de planejamento viabilizou compreender as modalidades dos planos no interior da escola, como o PPP, o plano de ensino e o plano de aula. Como dimensão mais elaborada, o PPP carrega consigo a necessidade de sintetizar a atividade de planejamento do coletivo da escola, expressando a concepção política, que direciona a intervenção para determinada direção, e pedagógica, porque manifesta a reflexão sobre a ação na realidade, explicando suas determinações (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Diante disso, a efetivação do trabalho coletivo não é responsabilidade exclusiva dos professores, sendo igualmente influenciada pelas condições e/ou contradições concretas presentes no cotidiano dos indivíduos e da própria escola. Então, compete à gestão escolar, em seus diferentes âmbitos, a viabilização dos espaços destinados ao trabalho coletivo e ao planejamento, o que muitas vezes não acontece, como o estado da arte demonstrou.

Fundamentada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, a investigação acerca da dimensão política, social e cultural da escola possibilitou compreender como o princípio básico do planejamento está ligado à tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2018). Tendo em vista que os traços essenciais do gênero humano não são herdados filogeneticamente, mas produzidos a partir do seu caráter social, mediados pelo trabalho, essas características precisam ser transmitidas, isto é, ensinadas. Segundo explicações de Leontiev (1978), Martins (2013; 2018) e Saviani (2007; 2013a; 2019), a qualidade do processo educativo está diretamente relacionada ao seu conteúdo e à sua forma. Isso possibilitou compreender que a atividade de planejamento é essencial para que a educação promova desenvolvimento, seja na identificação dos elementos culturais que serão assimilados pelos indivíduos, seja na descoberta das formas mais eficientes e eficazes para se atingirem os objetivos (SAVIANI, 2013a).

Diante dessa necessidade e da posição privilegiada da escola no desenvolvimento dos indivíduos, quer dizer, no enriquecimento do universo de significações (MARTINS, 2013), a transmissão e a socialização do saber

sistematizado passam a exercer o papel da escola comprometida com a superação do modo de produção capitalista. Destarte, os aspectos políticos, sociais e culturais da educação de caráter escolar podem ser condensados pela defesa da elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, na medida em que a transmissão do saber historicamente sistematizado promove o desenvolvimento, no indivíduo, dos processos funcionais superiores, principalmente a formação do pensamento por conceitos e dos comportamentos complexos para o autocontrole da conduta, que fundamentarão o esforço dos indivíduos para serem sujeitos e não sujeitados. Nesse sentido, a atividade de planejamento leva em conta toda a dinâmica curricular – o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização – para a estruturação e sistematização lógica e metodológica do saber.

Em se tratando da educação física, a abordagem crítico-superadora assenta o seu objeto nas atividades da cultura corporal que, numa perspectiva de formação omnilateral, visa apreender conhecimentos que assumem diferentes conotações e significações sociais historicamente estabelecidas, capazes de promover o desenvolvimento da visão de totalidade da realidade por parte dos alunos (COSTA; MIRANDA; LAVOURA, 2016, p. 77). Os conhecimentos específicos abordados na educação física são resultantes do processo histórico do gênero humano e atravessados pela condição da vida em sociedade, expressando a síntese das relações sociais e dos produtos do trabalho do gênero humano (COLETIVO DE AUTORES, 1992; TAFFAREL, 2016).

Para o êxito dessa dinâmica, a atividade de planejamento na educação física precisa levar em conta os princípios curriculares para o trato com o conhecimento, nos quais, organizados no interior dos ciclos de escolarização, pressupõem a sistematização lógica da dinâmica, da estrutura e de desenvolvimento da forma e conteúdo do pensamento dos alunos (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020). Fundamentada nos postulados da periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico, Melo, Lavoura e Taffarel (2020) propõem uma reorganização dos ciclos de escolarização, caracterizando os períodos, as atividades-guias, as esferas psíquicas, os principais enfrentamentos das contradições do modo de vida burguês e os saltos qualitativos que promovem o desenvolvimento do pensamento e as neoformações em cada etapa. Isso é importante porque a atividade de planejamento precisa considerar que, ao final do Ensino Médio, as neoformações do psiquismo humano proporcionem

aos estudantes a inteligibilidade da realidade concreta dos jogos, das brincadeiras, dos esportes, das ginásticas, das lutas, das danças e das atividades circenses em suas múltiplas determinações e de maneira crítica.

O estado da arte do planejamento na educação física possibilitou revelar o conteúdo, a forma e o destinatário que as publicações dos artigos científicos assumem, demonstrando como essa atividade tem sido tratada em diversos contextos. Assim, foram identificados diferentes conhecimentos selecionados para a apropriação dos alunos, passando por aptidão física, promoção da saúde, esportes, cultura corporal, além daqueles que seguem as determinações dos documentos oficiais. Em relação à forma, alguns professores fizeram uso dos princípios da periodização do treinamento físico, do movimento humano como meio de aprendizagem, do método de ensino proposto pelas respectivas redes de ensino, da prática pela prática em si, de elaborações do planejamento participativo com os alunos e coletiva entre os professores, da estruturação do planejamento. Alguns fundamentados em diversas teorias pedagógicas e outros expressando dificuldade de organizar a atividade educativa em virtude da não sistematização dos conhecimentos.

Ao analisar o projeto de formação humana no qual a atividade de planejamento estava fundamentada, foi possível evidenciar que, de fato, ela não é neutra, estando ideologicamente comprometida. Nesse sentido, foram encontradas finalidades voltadas ao desenvolvimento da qualidade de vida, de atletas de rendimento e alto rendimento, bem como a habilidades e competências ligadas às aprendizagens flexíveis, à inclusão de alunos com deficiência, de sujeitos críticos e autônomos, além daquelas preocupadas com a formação integral dos indivíduos.

No que se refere à investigação pautada na maneira como o conceito de planejamento e dos respectivos planos eram tratados em pesquisas na educação física, em linhas gerais, foi possível perceber que a atividade de planejamento é, de fato, indispensável. Além disso, expressou os problemas encontrados na efetivação da referida atividade no cotidiano escolar e a contribuição do planejamento coletivo para o alcance dos objetivos educacionais na educação física, possibilitando a articulação e a sistematização da ação pedagógica entre os professores e a própria escola. Assim, pensando em pesquisas futuras, seria interessante ir a campo na tentativa de compreender como os professores de educação física concebem a atividade de planejamento para a organização do trabalho pedagógico e fazem uso

dela. Essa era, inclusive, a expectativa no início da pesquisa. Contudo, ante a necessidade de manutenção da vida e dos desafios impostos pela pandemia do SARS-CoV-2, foi feita a opção pela não ida a campo, entendendo que, apesar de tal limitação, com a realização do estudo de caráter bibliográfico, além do estado da arte, também seria possível atingir os objetivos traçados, mas de modo diferente.

Finalmente, dentro dos limites desta pesquisa e de compreensão acerca do objeto, a apreciação dos resultados sustentou defender a tese ao revelar que o planejamento da atividade pedagógica é um processo de significações captadas pelo indivíduo, no caso específico, o professor, a partir da translação dos objetos refletidos na imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, na consciência. Conseqüentemente, são estabelecidas ações e operações voluntárias direcionadas à consecução de finalidades educacionais. À vista disso, o planejamento que condensa em si o conteúdo, a forma e o destinatário da atividade, tem seu fluxo geral constituído por três momentos elementares e indissociáveis: a análise da realidade objetiva, a definição das ações voltadas para a consecução de fins conscientes e as operações para satisfação de necessidades. Diante de toda a complexidade que envolve esse entendimento, o contributo para a educação física está, sobretudo, em conferir consciência e intencionalidade ao planejamento das atividades da cultura corporal em função da formação do pensamento por conceitos e dos comportamentos complexos que possibilitarão o autocontrole da conduta dos indivíduos, em favor da luta pela superação da sociedade capitalista em direção ao socialismo.

Esta foi, portanto, a contribuição do autor para a discussão sobre a temática do planejamento na educação física, sobretudo para aqueles que fundamentam sua atividade pedagógica na pedagogia histórico-crítica e na busca pela superação do modo de vida capitalista.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. *IN*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira *et al.* A prática pedagógica da educação física no MST: possibilidade de articulação entre teoria pedagógica, teoria do conhecimento e projeto histórico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campina, v. 28, n. 2, p. 121 – 140, jan. 2007.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, maio-agosto 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-24552016000100144&lang=pt. Acesso em: 28/04/2021.

AMARAL, Gislene Alves do. Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 133 – 155, janeiro/abril de 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2829>. Acesso em 15/05/2021.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. *IN*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; MATIAS, Wander Luís. A introdução do Projeto Político Pedagógico na política educacional brasileira. *IN*: LIMA, Antônio Bosco de; SILVA, Mariana Batista (orgs.). **Gestão escolar democrática: teorias e práticas**. Uberlândia: Navegando, UFU/PROEXC, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *IN*: MARTINS, Lígia Márcia;

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, nº 4, e102, outubro-diciembre, 2019.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A Educação Física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 43, p. 656 – 680, Edição Especial, 2020.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física – Uma contribuição ao coletivo docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2635>. Acesso em 30/04/2021.

_____. Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Porto Alegre: Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. **Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.**

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF. 16 de julho de 2008.

_____. **Estudo sobre a Lei do Piso Salarial**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2011.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017a.

_____. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b.

BROOKE, Nigel (organizador). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 28, n.2, p. 21 – 37, jan. 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Joceli do Carmo Knebel da; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. O eixo movimento na Educação Infantil: uma proposta de planejamento. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 115 – 121, 1º semestre. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3735>. Acesso em: 30/04/2021.

COSTA, Juliete Barborsa. MIRANDA, Fernanda Santos Brasil de. LAVOURA, Tiago Nicola. Atividade de ensino na educação física e a formação do pensamento teórico. **Psicologia da educação**. São Paulo, 42, 1º semestre de 2016, pp. 71 – 80.

COSTA *et al.*, Bruno Gonçalves Galdino da. Efeito de uma intervenção sobre atividade física moderada a vigorosa e comportamento sedentário no tempo escolar de adolescentes. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 22, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2019000100450&lang=pt. Acesso em: 28/04/2021

DAVIDOV, Vasili V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Madrid: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DIAS *et al.*, Gaziany Penna. Pedagogia histórico-crítica, Cultura Corporal e Saúde e Atividade Física: Aspectos Teóricos e Metodológicos para o Ensino Médio. **Nuances**, v. 27, p. 165 – 186, 2016.

DIEDRICH, Joana; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira. Planejamento de ensino na educação infantil: percepções de professores de Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1 – 21, julho/dezembro, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e75850>. Acesso em: 30/04/2021.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. **Motrivivência**, ano VII, n. 8, p. 91 – 102, dez. 1995.

_____. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *IN*: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

EUSSE, Karen Lorena Gil; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista**

Brasileira de Ciências do Esporte, v. 38, n.1, p. 11 – 17, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892016000100011&lang=pt. Acesso em: 28/04/2021.

FARIAS, Uirá de Siqueira *et al.* No caminho de novas práticas pedagógicas em educação física escolar. **Conexões**: Educação Física, Esporte e Saúde, Campinas, SP, v. 15, n. 4, p. 486 – 504, out. /dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648539>. Acesso em: 15/05/2021.

FARIAS, Uirá de Siqueira *et al.* Educação Física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1 – 24, abril/julho, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e55270>. Acesso em: 30/04/2021.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação. São Paulo: Globo, 2006, 5ª edição.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49 – 64, jan. – mar., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382016000100049&lang=pt. Acesso em: 28/04/2021.

FIORIANI, Maria Luiza Salzani; DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José. Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 19, n. 1, p. 62 – 73, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198065742013000100007&lang=pt. Acesso em: 28/04/2021.

FREIRE, Juliana de Oliveira; BARRETO, Aldecilene Cerqueira; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Currículo e prática pedagógica no cotidiano escolar da educação física: uma revisão em periódicos nacionais. **Movimento**: Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93986>. Acesso em: 30/10/2021.

FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. **Tese (livre docência)** – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FUSARI, José Cerchi. Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Ideias**. São Paulo, n.8, p. 44 – 53, 1990.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella. Princípio curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. **Tese (doutorado)** – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

GANDIN, Danilo. **Planejamento**: como prática educativa. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Planejamento e relações de poder: antagonismos na política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 43, n. 29, p. 182 – 207, maio/ago. 2012.

GARIGLIO, José Ângelo. Professores de Educação Física e seus saberes docentes: a gestão do conteúdo de ensino em questão. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 65 – 84, jul./dez. 2012.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331 – 354, abr.-jun., 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVOURA, Tiago Nicola. RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. *IN*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3 – 6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *IN*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEMES, *et al.*, Vanilson Batista. Efeito das aulas de ginástica escolar nos níveis de atividade física: jump na educação de jovens e adultos (EJA). **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 11, n. 70, suplementar 1, p. 863 – 870, jan./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/view/1293/992>. Acesso em: 30/04/2021.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Actividade e consciência. IN: MAGALHÃES-VILHENA, V. (org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Volume I. Lisboa: Horizonte, 1980.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de México: Editorial Cartago, 1984.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. IN: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. As necessidades e os motivos da atividade. IN: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental: antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Márcia Regina Sousa *et al.* A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Educaciton**, n. 27, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-2452016000100144&lang=pt. Acesso em: 28/04/2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Série Ideias**, n. 15, p. 115 – 125. São Paulo: FDE, 1992.

_____. **Filosofia da Educação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUZ, Angelo Juliano Carneiro. A Educação Física escolar nas metas do Plano Nacional de Educação: Lei nº 13005/14. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 18, n. 1, p. 203 – 213, 2018. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/8425>. Acesso em: 17/07/2021.

MACHADO, Thiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129 – 147, abril/junho de 2010.

MACHADO, Vinícius Oliveira; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contrarreformas educacionais e dualidade estrutural: uma breve história da educação brasileira. **Revista Expedições**. Morrinhos, GO, v. 9 n. 2, jun. 2018.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *IN*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo enfoque de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n.1, p. 107 – 121, abr. 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico crítica e desenvolvimento humano. *IN*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo. *IN*: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n.71, p. 223 – 239, set/out. 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. [4. Reimpr.]. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2011.

_____. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). São Paulo: Biotempo, 2007.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; LAVOURA, Tiago Nicola; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento do ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10 – 2020.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MINAS GERAIS. Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012. Altera as Leis nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Palácio Tiradentes. Belo Horizonte, 2012.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; FELÍCIO, Breno Francesconi. Da pedagogia crítica à pedagogia crítica: o movimento de elaboração de uma proposta de ensino de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01 – 19, abril/julho, 2019. Universidade Federal de Santa Catarina.

NEIRA, Marcos Garcia. Terceira versão da BNCC: retrocesso político e pedagógico. IN: **XX Congresso Brasileira de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, 2017, Goiânia, GO. Anais.

_____. Incoerência e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215 – 223, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>. Acesso em: 30/10/2021.

NETTO, José Paulo. **Ensaio de um marxista sem repouso**. Seleção, organização e apresentação Marcelo Braz. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

OLIVEIRA, Moacyr dos Santos. O planejamento pedagógico como possibilidade de valorização do trabalho docente na Educação Física escolar: o estudo do caso de uma escola pública de Juiz de Fora/MG. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Federal de Juiz de Fora. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, Minas Geris, 2016.

OLIVEIRA, Victor José Machado de; MARTINS, Izabella Rodrigues; BRACHT, Valter. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades! **Revista de Educação Física/UEM**, v. 26, n. 2, p. 243 – 255, 2º trimestre 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i2.25600>. Acesso em: 30/10/2021.

ORSO, Paulo José. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR ON-line**, Campinas, nº 65, p. 265 – 279, out. 2015.

PAIVA, Cássia Alves; SOUZA, Luciane Soares de; OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Plano de ensino para a natação na escola: construção através do planejamento coletivo do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, v. 12. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14464>. Acesso em 30/10/2021.

PALAFIX, Gabriel Humberto Munoz. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física – PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n.1, p. 113 – 131, janeiro/abril de 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2828>. Acesso em: 15/05/2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *IN*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PINA, Leonardo Docena. “Responsabilidade social” e a educação escolar: O projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. **Tese (doutorado)** – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Juiz de Fora, 2016.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente – SP, v. 31, n. esp. 1, p. 78, dez. 2020.

PRADO Jr, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. SP: Brasiliense, 1986, 19ª Edição.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; VOTRE, Sebastião Josué; TERRA, Dinah Vasconcelos. Planejamento curricular da educação física no projeto de correção do fluxo escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 845 – 858, out./dez. 2012. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132892012000400004&lang=pt. Acesso em: 28/04/2021.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, nº 70, p. 30 – 48, dez. 2016.

_____. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória, ES. a. 14, v. 19, n. 46, p. 26 – 47, jul./dez. 2017.

REI, Bruno Duarte; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Lutas de representações sobre o desenvolvimento de uma prática: a educação física escolar brasileira em revista (1976 – 1979). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 203 – 227, abril – junho 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698144239>. Acesso em 30/10/2021.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 4, p. 691 – 704, out./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000400013>. Acesso em 17/07/2021.

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAE**, v. 32, n.1, p. 193 – 210 jan./abr. 2016.

SALGADO *et al.*, Simone da Silva. A reforma curricular do Colégio Pedro II e o currículo da disciplina Educação Física. **Journal of the Physical Education**, v. 27, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2747>. Acesso em 30/10/2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

_____. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 31ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *IN*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

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

SAYÃO, Marcelo Nunes; MUNIZ, Neyse Luz. O planejamento na Educação Física escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Pensar a prática**. 7/2: 187 – 203, jul./dez. 2004.

SCHULTZ, Theodore W. Investimento em Capital Humano. Extraído de Investment in Human Capital (Discurso Presidencial pronunciado no Septuagésimo Terceiro Encontro Anual da Associação Americana de Economia), Saint Louis, em 28 de dezembro de 1960. *IN*: BROOKE, Nigel (organizador). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

SCIELO. **Modelo de publicação eletrônica para países em desenvolvimento** [online]. SciELO, 2019. Acessado em 30/10/2021. Disponível em: https://wp.scielo.org/wp-content/uploads/Modelo_SciELO.pdf.

SOBEL, Irvin. A revolução do Capital Humano no Desenvolvimento Econômico: sua história e *status* atual. Extraído de *The Human Capital Revolution in Economic Development. Comparative Education Review*. June 1978: 278 – 293. *IN*: BROOKE, Nigel (organizador). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Burguesia Brasileira**. 4ª Edição, RJ: Vozes, 1983.

SOUTO, *et al.*, Maria da Conceição Dias. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 762 – 775, jul./set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5016/1980-6574.2010v16n3p762>. Acesso em: 17/07/2021.

SOUSA, Ana Paula Moreira de; PRZYLEPA, Mariclei; Renata Machado de Assis. Elaboração, atualização e a participação da educação física escolar no projeto político pedagógico escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2345 – 2357, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12664/8776>. Acesso em: 17/07/2021.

SOUZA, Gabriela Reginato de. Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes? 2013. 411 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

SOUZA, Nilza Coqueiro Pires de; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França; CARAMASCHI, Sandro. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505 – 520, jul. – set. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300505>. Acesso em 17/07/2021.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In: **Pro-Posições**, v. 15, n. 24 – maio/ago. 2004.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et al.* Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391 – 411, abr./jun. 2011.

TAVARES, Raquel Nunes; GARCIA, Lênin Tomazett; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: análise de tendências e lacunas na produção acadêmica no Brasil. **Movimento: Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.11, p. 185 – 207, jul/dez. 2019.

TAFFAREL, Celi Zülke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 27, n.1, p. 5 – 23, jan./abr. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física e o projeto político-pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n.1, p. 97 – 109, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000100010>. Acesso em: 17/07/2021.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências. *IN: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira de; ORSO, Paulino José (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

ANEXOS

ANEXO A

Proposta de Planejamento anual por Costa e Oliveira (2002)

Educação Infantil - Planejamento ANUAL		
Componente Curricular: Educação Física		
Série: Jardim I		
Objetivo Geral do Componente Curricular: Explorar e vivenciar a motricidade por meio das ações lúdicas a fim de estimular o desenvolvimento infantil em atividades individuais e coletivas.		
NÚCLEOS		CONTEÚDOS
1 O movimento em descoberta e estruturação	1.1 Habilidades Motoras de Base	1.1.1 Locomotoras: andar, correr, saltar, rolar, quadrupediar, girar e rastejar; 1.1.2 Movimentos não-locomotores: empurrar, puxar, sustentar e balançar.
	1.2 Coordenação visomotora	1.2.1 Coordenação olho-manual: quicar e conduzir; 1.2.2 Coordenação olho-pedal: chutar, conduzir com os pés.
	1.3 Combinações	1.3.1 Combinação de habilidades motoras de base e coordenação visomotora.
	1.4 Esquema Corporal	1.4.1 Estrutura corporal: conhecimento do corpo todo e partes; 1.4.2 Conscientização segmentária: conhecimento de regiões articulares e seus movimentos; 1.4.3 Postura: em pé e sentado; 1.4.4 Respiração: inspiração e expiração; 1.4.5 Batimentos cardíacos: percepção dos batimentos; 1.4.6 Lateralidade: direita-esquerda e dominância lateral; 1.4.7 Equilíbrio: estático e dinâmico.
	1.5 Percepção Corporal	1.5.1 Percepção visual: distinção de objetos e reprodução de ações motoras; 1.5.2 Percepção tátil: percepção de objetos e do corpo pelo toque.
2 O movimento nas manifestações lúdicas e esportivas	2.1 Jogos	2.1.1 Jogos simbólicos / faz-de-conta; 2.1.2 Jogos sensoriais; 2.1.3 Jogos cooperativos.
	3.1 Danças	3.1.1 Infantis; 3.1.2 Populares.
3 O movimento em expressão e ritmo	3.2 Brincadeiras Cantadas	3.2.1 Representação original; 3.2.2 Representação criativa.
	3.3 Cantigas de Roda	3.3.1 Representação original; 3.3.2 Representação criativa.
	3.4 Expressão Corporal	3.4.1 Mímica, imitação; 3.4.2 Dramatização; 3.4.3. Representação.
	3.5 Ginástica	3.5.1 Rolamentos: simples para frente; 3.5.2 Avião; simples; 3.5.3 Estrela; primeiras tentativas no solo.
	4.1 Higiene	4.1.1 Corporal;
4 O movimento e a saúde		

ANEXO B

Proposta de planejamento bimestral por Costa e Oliveira (2002)

Educação Infantil - Planejamento BIMESTRAL		
Componente Curricular: Educação Física		
Série: Jardim I		
1º Bimestre		
Objetivo do Componente Curricular: Explorar e vivenciar a motricidade por meio das ações lúdicas a fim de estimular o desenvolvimento infantil em atividades individuais e coletivas.		
Núcleo	CONTEÚDOS	
1	<p>Explorar os movimentos andar, correr e rastejar com variações na execução e na direção.</p> <p>Explorar o movimento empurrar com as duas mãos em diferentes direções.</p> <p>Explorar o movimento balançar com os braços, em várias direções, e a cabeça.</p> <p>Vivenciar os movimentos de lançar com uma e duas mãos e de receber com variações.</p> <p>Explorar as possibilidades de execução do chute.</p> <p>Experimentar a combinação entre os movimentos andar e chutar e correr e chutar.</p> <p>Reconhecer a si mesmo, no todo e em partes.</p> <p>Estimular a execução dos movimentos com os lados direito e esquerdo do corpo.</p> <p>Reconhecer e controlar pontos de equilíbrio com apoios variados.</p> <p>Reproduzir ações motoras observadas.</p> <p>Identificar objetos pelo toque.</p>	<p>1.1 Movimento locomotor: Andar: na ponta do pé; no calcanhar; Correr: para frente; em zigue-zag; Rastejar: em decúbito ventral para frente, para trás e lateralmente.</p> <p>1.2 Movimento não-locomotor: Empurrar: com as duas mãos para frente; com as duas mãos para cima.</p> <p>1.3 Movimento manipulativo: Balançar: os braços para a frente e para trás e a cabeça.</p> <p>1.4 Coordenação visomotora: Lançar: com uma mão para frente; com as duas mãos para frente; Receber: com as duas mãos no chão; com as duas mãos quicada.</p> <p>1.5 Coordenação óculo-pedal: Chutar: com a ponta do pé; com o objeto parado.</p> <p>1.6 Combinações: Andar e chutar; correr e saltar.</p> <p>1.7 Estrutura corporal: Reconhecimento do corpo, nomeando e apontando partes solicitadas.</p> <p>1.8 Lateralidade: Lançar com a mão direita e esquerda.</p> <p>1.9 Equilíbrio: Equilíbrio estático sobre um ou dois apoios.</p> <p>1.11 Percepção visual: Danças, ginástica, mímica, imitação.</p>
2	Participar de jogos variados.	1.12 Percepção tátil: Objetos variados.
3	<p>Participar de brincadeiras rítmicas.</p> <p>Participar de atividades rítmicas populares infantis.</p> <p>Expressar-se corporalmente por mímicas e imitações.</p> <p>Perceber a importância da higiene.</p>	<p>2.1 Jogos simbólicos/faz-de-conta.</p> <p>3.1 Brincadeiras cantadas: com representação original.</p> <p>3.2 Cantigas de roda: com representação original.</p> <p>3.3 Expressão corporal: mímicas e imitações.</p>
4		4.1 Noções básicas de higiene do corpo.