



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10900 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional

DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Gustavo Laércio de Sá Faxina - UEM - Universidade Estadual de Maringá

Eliane Maria de Almeida - UEM - Universidade Estadual de Maringá

Adriana Regina Pereira de Abreu - UEM - Universidade Estadual de Maringá

**DOCUMENTOS EDUCACIONAIS E O COMPONENTE CURRICULAR
EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

A Teoria Histórico-Cultural (THC) foi produzida em um contexto pós-revolucionário, “[...] como um produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30” (TULESKI, 2008, p. 71). A Teoria foi elaborada por: Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). No campo da psicologia e educação, a THC vem sendo muito estudada e discutida por pesquisadores que contribuem para o avanço científico nestas áreas. Já na área da educação física, os estudos são recentes e um tanto superficiais.

A educação física como prática social e pedagógica trata das manifestações da cultura corporal expressas nas lutas, danças, ginásticas, jogos, brincadeiras e esportes (SOARES, *et al*, 1992). Essas manifestações corporais estiveram presentes em todo processo histórico do homem, e, com o passar do tempo, vem sendo desenvolvida e defendida como uma necessidade imperiosa dos povos civilizados (CASTELLANI, 1998). A educação física vem se constituindo como uma disciplina que valoriza e enfatiza os saberes corporais. Esses saberes foram destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1998; 2018).

Entretanto, podemos encontrar contribuições da THC quando se compreende a Educação e Educação Física como um processo de desenvolvimento sócio-histórico do ser social que, transmitido de geração em geração, aperfeiçoou-se e continua a aprimorar-se em função das necessidades históricas e da capacidade reprodutiva e criativa dos homens.

Nesse entendimento, o presente trabalho tem como objetivo analisar e contextualizar as contribuições da THC para o componente curricular educação física, em relação aos seus pressupostos norteadores e os documentos subjacentes à política pública educacional brasileira.

A pesquisa tem caráter qualitativa, análise documental, com aporte bibliográfico e envolveu levantamentos, aos quais, foram desenvolvidos a partir de estudos teóricos e documentais “[...] que depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (GIL, 2002, p.133).

Esta investigação, examinou, os documentos principais, os PCN’s (1998) e a BNCC (2018) na área da educação física, além das contribuições dos pressupostos da THC das obras de Alexis Leontiev, e Vigotski, em uma perspectiva crítica, a partir da compreensão de homem, totalidade e cultura corporal. O exame documental foi realizado segundo as orientações de Shiroma, Campos e Garcia (2005), os quais buscam construir uma metodologia crítica para análise de documentos, articulada com a política educacional. Para atender aos objetivos da pesquisa, destacamos algumas categorias para análise: I) dimensões de conhecimento da educação física e concepção de competência presente nas políticas educacionais brasileira; II) compreensão da educação física sob os pressupostos da THC e suas relações com a subjetividade, objetividade e totalidade.

De acordo com os PCN’s, para a área da educação física, os conteúdos devem ser trabalhados em todas as dimensões da cultura corporal, envolvendo, desta forma, os conhecimentos sobre esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas, expressivas e sobre o corpo. Desse modo, é apontada a preocupação em trabalhar as três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal (BRASIL, 1998).

Na BNCC, o objeto de conhecimento da educação física são as práticas corporais, as quais estão divididas em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e práticas corporais de aventura. Essas práticas corporais devem ser ensinadas a partir de oito (8) dimensões de conhecimento. As dimensões experimentação, fruição, uso e apropriação, se referem à dimensão procedimental e tem como objetivo vivenciar, experimentar, apropriar e adquirir os fundamentos das práticas corporais. As dimensões construção de valores e protagonismo comunitário se enquadram na dimensão atitudinal, que objetiva valorizar o patrimônio, respeitar os adversários, os colegas com atitudes de diálogo e não violência, cooperação, companheirismo, interação em grupo, e reconhecer e valorizar atitudes não preconceituosas quanto aos níveis de habilidade, sexo, religião e outras. E as dimensões reflexão sobre a ação, análise e compreensão que se aproximam dos mesmos objetivos da dimensão conceitual que tem o intuito de conhecer as transformações da sociedade em relação aos hábitos de vida, as mudanças pelas quais passaram os esportes, e a técnica das práticas corporais.

Nos PCN's o enfoque era nas experimentações e vivências dos alunos, mas também na dimensão conceitual, que considerava os conhecimentos produzidos pelos homens. Enquanto, na BNCC, o enfoque no aluno ficou mais evidenciado já que o ensino parte das experiências, portanto na dimensão procedimental, secundarizando, assim, os conhecimentos culturais, técnicos e artísticos das práticas corporais. As dimensões de ambos se relacionam e se aproximam para o mesmo objetivo, visto que a BNCC apresenta as dimensões de forma ampliada e tratam os conteúdos como cultura corporal de movimento, já os PCN's como cultura corporal.

Entretanto, a cultura corporal historicamente acumulada ao longo das gerações não se limita somente nessas dimensões do conhecimento que constitui os documentos. No caso da BNCC, as dimensões se centram na subjetividade do sujeito, na autonomia dos alunos e nas experiências. Em uma perspectiva sócio-histórica, a ênfase deve ser dada na cultura corporal que tem uma riqueza artística, técnica, científica e tecnológica que precisa ser apropriada por estas e pelas gerações futuras, de forma que a subjetividade se estabelece dialeticamente com a objetividade.

Portanto, a educação é uma forma de reprodução da cultura historicamente produzida e visa à transmissão para as gerações futuras das produções materiais, intelectuais e humanas, e a educação escolar organizada e sistematizada tem um papel importante na formação das potencialidades humanas. E, é esta educação, que segundo Leontiev (1978), irá possibilitar “[...] o desenvolvimento histórico da sociedade, e é por meio dela que se transmite às gerações futuras os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, com base neles, criam-se novos conhecimentos”.

Porém, na sociedade de classes, existe um pequeno número que usufrui das aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela condição e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade. Para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis.

Na sociedade capitalista a educação se transformou em mercadoria e forma os sujeitos para os seus interesses e não para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas, de uma educação emancipadora e crítica. A educação escolar da sociedade burguesa, institucionalizada desde os sistemas nacionais de ensino do século XIX e, de forma ainda mais evidente, atualmente, tem limitado o desenvolvimento das capacidades humanas e submetido as gerações, como explica Mészáros (2008), a um processo de reprodução dos valores e conhecimentos que interessam à máquina produtiva. Tonet (2003, p. 214), nessa mesma perspectiva, aponta que, sob a lógica do capital, não há a menor possibilidade de realização de uma educação emancipadora, visto que ela, tendo esse sistema como base, necessariamente contribuirá, predominantemente, para a disseminação dos interesses da classe dominante, bem como dos saberes que ela necessita para a produção.

O interesse que se coloca é formar um sujeito com as competências necessárias para esta forma de sociabilidade. O exemplo desta realidade é a formação por competências, preconizada na BNCC. No documento, a competência diz respeito “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

Essa formação por competências no âmbito da educação se fez presente desde os anos de 1990 e nortearam os PCN’s (BRASIL, 1998) como as diretrizes curriculares de alguns estados brasileiros. Estes documentos trazem consigo o entendimento que a formação escolar deve ser voltada para o desenvolvimento de habilidades para a formação profissional e de mercado. Assim como a Base, os documentos instituíram uma educação que pouco contribui para as potencialidades humanas, limitando-se às necessidades do processo produtivo.

Acompanhando esta lógica, o ensino da educação física, que é um componente curricular desde a LDB (BRASIL, 1996), na BNCC, tem se fundamentado, a exemplo de outros documentos normativos, em modelos de ensino que reproduzem os conhecimentos necessários aos interesses da classe dominante, ao promover um desenvolvimento unilateral, limitando-se ao desenvolvimento dos alunos. A educação escolar e seus componentes curriculares, como é o caso da educação física nas políticas educacionais e expressa no documento da BNCC, tem como objetivo formar competências necessárias aos alunos, e, desse modo, passa a prevalecer aos interesses do mercado e não a aquisição da cultura humana construída historicamente.

A educação física na BNCC pode ser explicada a partir da análise do contexto histórico e político e da proliferação da ideologia neoliberal e se expressa no âmbito da produção científica, convergente com essa ideologia, seus princípios e orientações. Desse contexto emergiu, disseminou e ganhou força a compreensão da educação física centrada no sujeito e na subjetividade humana.

A subjetividade, a partir de Leontiev (1978, p. 44) é entendida como “uma propriedade do sujeito ativo”, ou seja, um fator que torna o sujeito único, singular. O seu desenvolvimento é compreendido como um processo natural, desvinculado das condições históricas, pautadas, muitas vezes, apenas na maturação biológica, não dando conta de explicar o homem concreto, síntese das relações sociais. Tonet (2005) exemplifica a subjetividade no mundo greco-medieval, no “conhecer” havia a centralidade da objetividade, e que no mundo moderno, a centralidade passa a ser da subjetividade. Demonstra o significado de objetividade e subjetividade para ambos e assevera, também, que Marx as supera, ou seja, faz a superação destas dimensões pela perspectiva da totalidade (MELLO, 2014).

Na educação física, esta questão é de fundamental importância, pois, a centralidade da subjetividade, posta pela modernidade continua não só dominante, mas se coloca em

patamares mais elevados, como é possível constatar no caso particular da BNCC. Tonet (2005, p. 38) explica que:

A especial importância da superação da subjetividade está no fato de que esta, além de ser, hoje, o modo de pensar dominante, foi aos poucos tomando a forma de algo “natural”, uma espécie de “pensamento único”, passando a influenciar tanto a elaboração filosófico-científica quanto a ação prática nas mais variadas modalidades. Mais ainda, pelo fato de ela estar hoje superdimensionada, implicando um corte profundo entre consciência e realidade (TONET, 2005, p.38).

A educação física como disciplina, é uma prática pedagógica, que surgiu de necessidades concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos. Na Base, a educação física é considerada como um componente curricular que permite a aprendizagem de práticas corporais entendidas como possibilidades expressivas dos sujeitos. Isso fica evidente nas dimensões de conhecimento, na experimentação, na fruição, no protagonismo comunitário, que denotam a centralidade da subjetividade do sujeito em formação, com faces no voluntarismo e superficialidade teórica. Realizam-se “uma rejeição à perspectiva histórico-ontológica e nega-se a possibilidade de uma intervenção radicalmente transformadora na realidade” (MELLO, 2014).

Em contraposição a isso, o ensino da educação física baseado na perspectiva da cultura corporal, para deve constituir-se das atividades e produtos historicamente produzidos pelos homens, como expressão de suas necessidades lúdicas, expressivas, artísticas e técnicas, representadas nas formas de jogos, brincadeiras, dança, esporte, ginástica e luta, e essas práticas devem ser apropriadas pelos homens das gerações futuras com vistas à compreensão da cultura corporal em sua totalidade, como elemento importante para a continuidade do desenvolvimento sócio histórico da humanidade.

A educação é uma forma de reprodução pela qual é transmitida a cultura historicamente produzida. Sem o processo de transmissão do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade por meio da educação, seria impossível a continuidade do progresso histórico do homem e da sociedade, uma vez que o homem:

[...] não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas (LEONTIEV, 1978, p. 282).

Visto que o homem, compreendido a partir das relações sociais e na interação com o mundo à sua volta, está mediado pelos objetos culturais, dentre eles o objeto simbólico linguagem, é este elemento que irá diferenciar definitivamente o seu desenvolvimento social e

histórico, do desenvolvimento natural dos animais (VIOTTI FILHO, 2009).

Desse modo, a educação física enquanto componente curricular deve ser entendida como uma prática social e pedagógica, que se constituiu ao longo da história e da humanidade, e que deve ser apropriada pelos estudantes no processo de aprendizagem, mediado pelo professor, promovendo, assim, o desenvolvimento de suas potencialidades humanas e suas funções psíquicas superiores.

Em linhas gerais, podemos concluir que as contribuições da THC, para além das concepções vigentes, fundamentam seus pressupostos numa ampla compreensão de cultura e de objetos culturais, valorizando o homem como sujeito do processo de construção da realidade, seja ela subjetiva e objetiva e, nesse processo, privilegia a apropriação das atividades e produtos lúdicas, expressivas, artísticas e técnicas da cultura corporal historicamente produzidos pelos homens, determinantes para a continuidade do desenvolvimento sócio histórico da humanidade.

A educação é o que possibilita o desenvolvimento histórico da sociedade e é por meio dela que se transmite às gerações futuras os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e, com base neles, criam-se novos conhecimentos técnicos, artísticos, literários, arquitetônicos, corporais, enfim, produz-se e criam-se cultura. Nesse sentido, o ensino da educação física não deve se limitar a experimentações e interação entre o professor e alunos que resultem no voluntarismo e na superficialidade teórica, como é proposta no modelo pedagógico apresentado na BNCC, mais sim que potencializem a constituição das funções psicológicas superiores no processo de ensino-aprendizagem, com vistas a apropriação do conhecimento relativo das diferentes manifestações corporais no âmbito educacional escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Física. Políticas Educacionais. Teoria Histórico-Cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas. Autores Associados, 1998.

FILHO, I. A.T. V. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.3.687-687, jul./set. 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª Edição, São Paulo: Atlas, 2002.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MELLO, R. A. **A necessidade da Educação Física na escola**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

SHIROMA, E, O; CAMPOS, R, F; GARCIA, R, M, C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. ISSN 2175-795X.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TONET, I. **A educação numa encruzilhada**. In: MENEZES, Ana Dorta de; FIGUEIREDO, Fábio (orgs). Trabalho, Sociabilidade e Educação. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

TONET, I. A educação numa encruzilhada. **Revista de Estudos da Educação**, Maceió, v. 11, n. 19, p. 33-53, dez. 2003.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista**. 2. Ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VIGOTSKY, L, S. **Estudos sobre a história do comportamento: simios, homem primitivo e criança** / LS. Vygotsky e A.R. Luria; trad. Lólio Lourenço de Oliveira. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.