



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Silvano, Sirléia; Ortigara, Vidalcir
Currículo de formação ampliada e teoria da atividade de ensino na Educação Física
escolar
Práxis Educativa (Brasil), vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 464-481
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89442687010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Currículo de formação ampliada e teoria da atividade de ensino na Educação Física escolar

Curriculum of broaden education and theory of teaching activity in school Physical Education

Plan de estudios para la formación ampliada y la teoría de la actividad de la enseñanza en la Educación Física

Sirléia Silvano*
Vidalcir Ortigara**

Resumo: Este artigo versa sobre a concepção de currículo de caráter ampliado em Educação Física e a teoria de ensino de Davidov e Leontiev como possibilidade de objetivação da formação humana na perspectiva omnilateral. Defende-se a necessidade de que a dinâmica curricular – o trato com o conhecimento, a sistematização escolar e a normatização das práticas escolares – se efetive em um currículo de caráter ampliado. Considera-se que o trato com o conhecimento envolve a necessidade de criar condições para que se dê a transmissão e a assimilação do saber escolar. Refere-se, portanto, a uma direção científica da atividade de ensino do professor, ou seja, que este leve o estudante a entrar em atividade de estudo; de ascensão do conhecimento abstrato ao conhecimento teórico concreto, o que é propiciado pela organização do currículo a partir de uma concepção ampliada.

Palavras-chave: Currículo de caráter ampliado. Educação Física escolar. Atividade de ensino. Formação Omnilateral.

Abstract: This paper focuses on the conception of curriculum with broaden character in Physical Education and Davidov and Leontiev's learning theory as possibility of focusing on human education in the omnilateral perspective. We endorse the necessity that the curriculum dynamics – dealing with knowledge, school systematization and standardization of school practices – becomes effective in a curriculum of broaden character. We consider that dealing with knowledge involves the necessity to create conditions that promote the transmission and assimilation of school knowledge. We refer therefore to a scientific direction of the teaching process, in other words, that the teacher leads the student to enter into study activity; from abstract knowledge rising to concrete theoretical knowledge, which is brought about by curriculum organization from a broaden conception.

Keywords: Curriculum of broaden character. School Physical Education. Teaching activity. Omnilateral education.

* Rede Municipal de Educação de Criciúma (SC). E-mail: <sirleia_silvano@pop.com.br>.

** Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). E-mail: <vdo@unesc.net>.

Resumen: Este artículo versa sobre la concepción de un currículum de carácter ampliado en Educación Física y la teoría de enseñanza de Davidov y Leontiev como posibilidad de objetivación de la formación humana en la perspectiva omnilateral. Estamos a favor de la necesidad de que la dinámica curricular – el trato con el conocimiento, la sistematización escolar y la normatización de las prácticas escolares — se efectúe en un currículum de carácter ampliado. Se considera que el trato con el conocimiento envuelve la necesidad de crear condiciones para que se dé la transmisión y la asimilación del saber escolar. Nos referimos, por lo tanto, a una dirección científica de la actividad de enseñanza del profesor, o sea, llevar al estudiante a entrar en actividad de estudio; de ascensión del conocimiento abstracto al conocimiento teórico concreto, lo que es propiciado por la organización del currículo a partir de una concepción ampliada del mismo.

Palabras-clave: Currículum de carácter ampliado. Educación Física escolar. Actividad de enseñanza. Formación Omnilateral.

Introdução

O presente artigo versa sobre o trato com o conhecimento no currículo escolar para a Educação Física na perspectiva de uma formação omnilateral. O currículo no contexto escolar é uma dinâmica que possibilita intervenções em suas contradições, ideologias, posicionamentos no processo de aprendizagem. Nessa dinâmica, estão disciplinas, tempos, espaços, gestão, formação docente e intervenções da comunidade escolar. Na perspectiva dialética, admitem-se os limites da escola, mas também as suas possibilidades, portanto o contexto de suas contradições. Esses nexos dizem respeito à função do que é peculiar da educação escolar: o ensino. Este consiste na função política da escola, que é socializar o conhecimento sistematizado, patrimônio da humanidade, tornando-o um instrumento de aquisição de conhecimentos e habilidades para a participação ativa no processo de transformação social. “A apropriação do sistema do saber, que está vinculada aos hábitos correspondentes, é o conteúdo principal e a tarefa mais importante da formação” (RUBINSTEIN, 1977, p. 145). Nessa perspectiva, o currículo escolar compreende as ações que se destinam a mediar, coerentemente, os conteúdos das diversas matérias constituintes na sua organização.

465

A Educação Física, como área do conhecimento escolar e parte integrante do currículo, constitui-se e reflete a dinâmica curricular. Defendemos a necessidade de que o trato com o conhecimento, a sistematização e a normatização das ações escolares – o que constitui a dinâmica curricular (VARJAL, 1990) – ocorram a partir de uma concepção de currículo ampliado (SOARES et al., 1992)¹.

Compreendendo como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal configurada em formas de atividades particularmente corporais – o esporte, o jogo, as danças, as lutas etc. –, postulamos que essa concepção curricular deva ser incorporada como elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico para uma formação omnilateral. Compreendemos a formação omnilateral como contraponto à formação unilateral, ou seja, uma formação que contempla as dimensões das ciências, das tecnologias, das ciências humanas, como Artes e Educação Física, na perspectiva de formação humana para a intervenção e a transformação da sociedade. Os fundamentos dessa concepção, apresentados por Gramsci (1995, p. 38), encontram-se na análise da pergunta ontológica e filosófica sobre o que é o homem. No núcleo dessa questão, está o que o homem pode tornar-se, vir-a-ser e, portanto, a possibilidade de criar e de desenvolver sua própria história. Para o autor, a resposta pode ser encontrada em cada homem singular, mas o que nos interessa é o “[...] significado de cada homem singular em cada

¹ A obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* é conhecida na área de Educação Física como a obra do “Coletivo de Autores”, como seus proponentes desejaram que fosse registrada, inclusive é como aparece na capa do livro, por expressar efetivamente uma produção coletiva.

momento singular” (GRAMSCI, 1995, p. 38), o que ele pode tornar-se, a possibilidade de interferir na sua própria vida. “Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos” (GRAMSCI, 1995, p. 38). Para Marx (2004, p. 108), o homem apropria-se de sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral; logo, em suas capacidades totais adquiridas em suas relações humanas com o mundo, em todas as suas dimensões, interagindo via comportamento objetivo com os objetos de sua apropriação, a apropriação da efetividade humana.

Tal formação visa a formação plena, que possibilita a atividade humana no horizonte da transformação da atual forma de sociabilidade. Implica apontar a superação das atuais estruturas sociais e das teorias conservadoras que não permitem considerar em seus debates o caráter de classe tanto da Educação, da Pedagogia, quanto da Educação Física, justificadas na concepção de uma natureza imutável do homem e dos processos educacionais “individuais” para cada sistema social. A perspectiva de formação omnilateral orienta para o estabelecimento de normas e de valores para relações solidárias e predispostas à coletividade, constituintes imprescindíveis para a emancipação do indivíduo.

Conjecturamos, em consonância com o preconizado por Soares et al. (1992), que o currículo escolar – em sua dinâmica curricular – deverá possibilitar ao aluno constatar, interpretar, compreender, analisar e explicar a realidade social concreta, mediante os conhecimentos materiais e imateriais produzidos historicamente pelo gênero humano, constituindo a visão de totalidade, fundamental para a leitura e explicação da realidade. Para objetivar a formação humana, faz-se necessário um currículo de caráter ampliado no âmbito escolar que tenha como principal objetivo a organização e a apropriação do conhecimento.

Para a Educação Física, a referência para essa concepção de formação humana é a cultura corporal como ação pedagógica, metodológica e sistemática no trato com o conhecimento, ou seja, como produção humana histórica. Nesse debate um dos temas é a formação de professores, mais especificamente o nível de formação da consciência do professor, uma vez que este tem implicação direta na percepção da dimensão política do sistema escolar, podendo comprometer a compreensão e a efetivação dessa concepção de currículo no âmbito escolar. Conforme Escobar (1988), somente uma formação inicial que agregue as competências científicas, políticas e pedagógicas possibilita ao educador, entre outras exigências, a seleção de conteúdos escolares socialmente relevantes para a formação humana que apontamos.

Os estudos de Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006) agregam-se a tal perspectiva no que se refere à formação de professores de Educação Física. Eles indicam o que denominam de formação unificada de caráter ampliado nos cursos superiores. Os autores defendem que a legislação – desde as Diretrizes Curriculares, com seus aparatos legais expressos na LDB, as Diretrizes para a Formação de Professores de Educação Básica e as Diretrizes Curriculares da Educação Física – permite a organização de um currículo nesses termos. Para Taffarel (2012), um currículo de formação unificada de caráter ampliado é entendido como:

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

Taffarel, Teixeira e D’Agostini (2005) asseveram que o propósito desse currículo é a consolidação de uma base teórica que possibilite uma organização curricular a partir da categoria da prática, permitindo a organização do conhecimento em ciclos. “Da constatação dos dados da realidade, as sistematizações, generalizações, ampliações e aprofundamentos – configurando um

sistema de complexos temáticos que por sua vez estruturam programas e como programas de vida para a formação humana” (TAFFAREL; TEIXEIRA; D’AGOSTINI, 2005, p. 32).

Taffarel (2012, p. 12) ainda nos alerta, na contramão do que está posto como modelo social, para o reconhecimento do que denomina de “possibilidades postas”, que permitem orientar a atividade prática e, em particular, a realização de planificações possíveis. A autora acrescenta que as possibilidades estão em relação direta com a atividade humana.

Os estudos de Taffarel (1993), Nozaky (2004), Santos Júnior (2005), Cruz (2009), Dias (2011), Aranha (2011), Morschbacher (2012), entre outros, estabelecem um embate filosófico-metodológico a partir de uma concepção de Educação Física que aponta a cultura corporal como objeto do seu conhecimento nas proposições de formação de professores. Consideramos que, em relação ao currículo escolar, essa proposição ainda necessita de amplos debates que constituam aportes teóricos capazes de contribuir para sua consolidação no âmbito escolar.

Pelas possibilidades postas, em relação direta com a atividade humana, nossa hipótese é que a articulação do currículo da Educação Física escolar de caráter ampliado com a teoria da atividade (LEONTIEV, 1978) e a atividade de ensino e de estudo (DAVIDOV, 1988, 1999; DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991) seja possível. Essa base teórica poderá ser um instrumento para possibilitar aos agentes envolvidos ferramentas fundamentais à formação do homem omnilateral no ensino da Educação Básica, ou seja, na fase de formação dos indivíduos em que sua atividade principal é o estudo.

Para Davidov (1999), todos os tipos de atividade material e espiritual do homem são derivados do trabalho e carregam em si um traço principal, a transformação criativa da realidade, bem como do próprio homem. A atividade de estudo é uma delas, que requer formas de organização dos conhecimentos para a formação de habilidades do aprendizado dos estudantes. A organização da atividade de estudo pressupõe a determinação de um objetivo com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante. Por decorrência é que se extrai a base genética dos conceitos de uma dada disciplina escolar, no nosso caso, da Educação Física. É essa base geral que permeará toda a organização de ensino, pois é dela e de seus desdobramentos que surgirão os nexos conceituais, caracterizadores das apropriações pelos estudantes. É para essa finalidade que “[...] todo ensino está orientado em uma ou outra medida para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento da consciência e da personalidade do aluno” (DAVIDOV, 1999, p. 5).

O que intencionamos é que a atividade de ensino com vista à formação humana seja organizada desde o início da fase escolar de forma que conduza o estudante à atividade de estudo. Defendemos que a dinâmica curricular – em específico, o trato com o conhecimento –, que propiciará esse processo, deve ser articulada na perspectiva do currículo de caráter ampliado.

Para Soares et al. (1992), o currículo materializa-se na escola por meio do que se denomina de dinâmica curricular, que apresenta três polos: o trato com o conhecimento, a normatização escolar e a organização escolar; que se

[...] articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. (SOARES et al., 1992, p. 29).

Deter-nos-emos ao polo do trato com o conhecimento, mesmo conscientes da articulação dialética entre eles. “O trato como conhecimento envolve a necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar” (SOARES et al., p. 30). Trata-se,

então, de uma direção científica do conhecimento universal para o conhecimento escolar. Para Davidov (1988), é papel da escola promover a apropriação do conhecimento científico. Requer, entretanto, que se considere a realidade como elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem e, como eixos articuladores desse processo, as problemáticas referentes aos enfrentamentos entre classes, que explicitam os conflitos sociais. Trata-se da realidade social como conceito fundamental para o trato com o conhecimento, que deve ser apreendida, incluindo sua dimensão política, como resultado do projeto histórico que origina o projeto político pedagógico.

Para a especificidade da Educação Física, importa o questionamento sobre qual conhecimento os estudantes se apropriam e em que condições efetivas ele se articula com a realidade existente. Dessa forma, a proposição do currículo ampliado para a Educação Física escolar não é neutra, pois se posiciona por um projeto histórico contra-hegemônico. Aponta para a superação das teorias que negam o caráter de classe da educação, da pedagogia e, portanto, da Educação Física, justificadas na concepção de que os processos educacionais são específicos para cada sistema social.

Para compreendermos as inter-relações com as teorias do currículo, suas possibilidades explicitadas nas teorias críticas, exporemos os seus principais tópicos, pois cremos serem as que mais repercutiram no debate da Educação Física. Avaliamos que a concepção de ensino e aprendizagem que se articula com a perspectiva de currículo ampliado para a Educação Física escolar é a proposta pelos autores da Teoria da Atividade. Nessa especificidade, abordaremos a Teoria da Atividade a partir de Leontiev (1978) e Davidov (1988, 1999), procurando evidenciar a contribuição dessa discussão em relação à atividade de ensino e à atividade de estudo.

Utilizando-nos dos estudos de Saviani (2010), Azevedo (2013), Bracht (2007), Taffarel (1993), Taffarel, Teixeira e D'Agostini (2005), Taffarel, Lacks e Santos Júnior (2006) e Soares et al. (1992), abordamos a concepção histórico-crítica do currículo, pois entendemos que esta nos possibilita apontar para um currículo de caráter ampliado. Essa concepção tem como base o materialismo histórico dialético, que entendemos ser o referencial teórico-metodológico que avança com maior radicalidade na compreensão da realidade concreta. Tal parâmetro teórico-metodológico coloca-nos diante do compromisso do enfrentamento e da resolutividade perante as problemáticas da realidade, o que consideramos uma das principais funções da ciência. Desse modo, as premissas teóricas estão atreladas às premissas programáticas.

O currículo de caráter ampliado é uma possibilidade concreta de alteração do currículo de Educação Física na perspectiva da formação humana omnilateral. Cheptulin (2004) aponta-nos outra distinção importante a respeito da efetivação de diferentes possibilidades próprias a uma formação material: a possibilidade de modificação da essência e, quando não, do fenômeno. A compreensão dessa distinção das possibilidades concretas e abstratas, de fenômenos e de essência, é de grande valia para a objetivação das atividades do homem e, em particular, para a realização de planificações concretas.

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

Nereide Saviani (2010) preocupa-se com as análises isoladas do currículo por suas insuficiências e possibilidade de distorções, principalmente quando restritas ao rol de matérias e aos programas de ensino. A contribuição dos historiadores, como parte da diversidade de fontes, contribui para o objetivo de não só estudar o currículo já existente, mas resgatar o processo de sua elaboração e desenvolvimento. A autora propõe o levantamento de alguns aspectos partícipes da caracterização dos processos de elaboração e implementação curriculares: a) a “[...] elaboração do currículo obedece a estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação escolar e o público que se destina” (SAVIANI, 2010, p. 31); b) a elaboração do currículo consiste em uma seleção de elementos da cultura passíveis e desejáveis de serem ensinados/aprendidos na educação escolar. Trata-se de uma espécie de conversão da cultura em “cultura escolar”², com a organização dos conteúdos culturais segundo prioridades determinadas e sua disposição para fins de ensino. Esses múltiplos olhares para a elaboração do currículo inserem-se no horizonte de superar a concepção fragmentada de currículo, suas teorias implícitas e seus discursos falseados para sua expressão máxima, qual seja, os saberes/conhecimentos escolares.

Como processo herdado, depreendido ao longo da história de desenvolvimento do currículo, não podemos abdicar de uma teoria fundada no ser social, assentindo que a justa compreensão do currículo e da perspectiva de formação plena seja investigada em articulação com suas determinações ontológicas fundantes e com o processo histórico e social, possibilitando perspectivar novas conexões em debates como os interesses econômicos, políticos e ideológicos. Peres (2013), com base na explicitação da produção do conhecimento do ponto de vista ontológico lukacsiano, afirma a necessidade de contrapor-se às perspectivas que analisam as categorias como o currículo a partir de critérios gnosiológicos, que colaboram para um conhecimento imediato da realidade, negando e subtraindo a prova ontológica do ser-em-si da realidade social. Reduzindo-a ao imediato, interdita qualquer possibilidade de crítica, de debate teórico, de existência de categorias universais e, por sua vez, de desenvolvimento de um currículo a partir de finalidades emancipatórias. O currículo, portanto, só é possível porque possui uma objetividade, ou seja, “[...] o currículo é, tem uma essência, seja ela explícita ou não” (PERES, 2013, p. 10).

Na Educação Física, a abordagem necessita da compreensão do seu estabelecimento no contexto histórico. Para Soares (2007), a gênese deu-se sob os referenciais da disciplinarização dos corpos dos séculos XVIII e XIX, adentrando o século XX. Nesse período, a Educação Física assume a concepção médico-higienista que se constituiu em discurso pedagógico nas práticas escolares, sob os eixos basilares de homens e de mulheres sadios e fortes, em uma espécie de “asepsia social”. Em 1921, o Brasil adotou como método oficial para a Educação Física o “regulamento nº 7” ou “método francês”, que se tornou um marco no propósito de romper com a concepção higienista. Acabou, porém, sendo o mote para a Educação Física militarista (1930-1945). Os ideais de força, vitalidade, heroísmo, disciplina e coragem que configuram essa concepção não apresentam de forma sistemática e categórica a questão da Educação Física como uma atividade educativa, ou seja, como componente curricular (GHIRALDELLI, 2004).

Bracht (2007) ressalta um movimento no interior da escola, a partir dos anos 1920 e 1930, destacando o desporto com maior expressão, evidenciando as características requeridas da nova

² Sobre a “conversão” do conhecimento científico e do saber em geral para conhecimento escolar, Rubinstein (1977, p. 135) afirma que: “Para o ensino, a matéria da ciência ou do saber em geral deve ser submetida a uma revisão especial. Determinar os princípios gerais de uma revisão é um dos trabalhos da didática. Esta possui suas próprias tarefas ou problemas, que não se podem reduzir a uma simples reprodução da história da ciência ou à repetição mecânica das teorias sobre a teoria do conhecimento. A didática deve elaborar adequadamente a matéria de aprendizagem para uma melhor apropriação, garantindo assim a *apropriação* de uma determinada matéria, de um determinado *objeto*. Este objeto possui sua própria lógica objetiva, que não se pode impunemente descuidar.”

organização social capitalista: a concorrência e a competição. No final da década de 1970 e início dos anos 1980, sinalizou-se a necessidade de uma mudança de rumos na Educação Física no Brasil, o que aumentou expressivamente a formação de profissionais da área interessados nesse debate. Surgiram produções literárias e acadêmicas e inúmeros encontros no ensejo de conquista de uma Educação Física crítica que pudesse superar as características denominadas de tecnicistas.

O que observamos é que, em muitos casos, o que foi apontado como possibilidade de superação de tal modelo não ultrapassou o movimento, constatado por Vitório (2013), de “apologia do novo”, isto é, na tentativa de superação houve uma reconfiguração das práticas desportivas sem, no entanto, a compreensão, por parte dos professores, das orientações teórico-metodológicas que direcionavam suas ações didáticas, caracterizando-se pela busca de novos exercícios, novos jogos, novas brincadeiras, etc.

Para Bracht (1999), a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, processo que teve várias implicações, possibilitou uma reflexão crítica sobre o paradigma da aptidão física, fortemente incorporado até então. O período foi marcado pela entrada de outra perspectiva, baseada em estudos do desenvolvimento humano, intitulada de “desenvolvimento motor e aprendizagem motora”. Para o autor, a partir da década de 1970, a Educação Física, por meio do sistema universitário brasileiro, passa a incorporar as práticas científicas típicas das instituições esportivas. Sob essa influência, aparentemente contraditória, a Educação Física passa a assimilar influências das ciências humanas, principalmente da sociologia e da filosofia da educação. A década de 1980 foi incisivamente marcada por esse movimento, caracterizando-se paulatinamente uma corrente que inicialmente foi intitulada de progressista, mas que também foi denominada de “crítica”.

Com o enfoque explicitamente crítico, com a análise da educação e da Educação Física na sociedade de classes, derivam das discussões da pedagogia crítica brasileira as perspectivas “crítico-superadora” e a “crítico-emancipatória”. A primeira baseia-se na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2008), consolidada no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, de um Coletivo de Autores, publicado em 1992 (SOARES et al., 1992). Preconiza como área do conhecimento a cultura corporal objetivada nas práticas corporais, sistematizando o conhecimento da Educação Física em ciclos de escolarização. A segunda proposta parte de uma concepção de movimento denominada dialógica. O movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo. Aponta como tematização os elementos da cultura do movimento de forma a desenvolver nos estudantes a capacidade de refletir e agir criticamente. Seu idealizador é o professor Elenor Kunz (1991, 1994), sob orientação pedagógica freireana. A proposta da *Concepção de aulas aberta à experiência* formulada pelos professores Reiner Hildebrandt e Ralf Laling (1986) tem como mote analisar a Educação Física em termos de um *continuum* que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta de ensino.

Coadunamos com a concepção de conhecimento em Educação Física Crítico Superadora (SOARES et al., 1992), que trata a “cultura corporal” como objeto de estudo. Para os autores, consiste em objetivar os temas e seus conteúdos em um currículo de Educação Física em suas reais conexões com os grandes problemas sócio-políticos da sociedade contemporânea. É nesse aspecto que consideramos importante discutir o currículo escolar a partir da perspectiva histórica de currículo, que pode contribuir para essa mudança, principalmente sob as orientações político-pedagógicas estabelecidas por Soares et al. (1992), expressas em uma articulação teórico-metodológica de ensino-aprendizagem denominada de currículo de caráter ampliado.

O currículo de caráter ampliado

Ao focalizar a formação humana em sua totalidade, o currículo de caráter ampliado recupera o conceito de homem fragmentado e reificado pela sociedade de classes, reconhecendo a perspectiva histórico-filosófica do conceito de omnilateralidade, que abrange as dimensões ontológicas e gnosiológicas do ser humano, fazendo surgir a integralidade biofísica e sócio-histórica inerente ao homem.

Varjal (1990) e Soares et al. (1992) avançam quanto a uma proposição de currículo por compreenderem como função social do currículo escolar a ordenação da reflexão pedagógica do estudante, de forma a elevar a reflexão sobre uma dada lógica de organização social. Nessa direção, o objeto do currículo é a reflexão consciente, calcada pelos conhecimentos científicos já confrontados com o cotidiano. A apropriação desses conhecimentos é concebida pelo seu trato, no ensino, de maneira que permita aos estudantes elevar suas capacidades de nexos sobre um determinado objeto, possibilitando a reflexão, ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para tal, o trato no ensino em sua ampliação exponencial é determinado pela organização e pela qualidade do conhecimento selecionado e manifestado pela escola, bem como pela perspectiva e pela concepção de formação humana adotada por ela.

Para Soares et al. (1992, p. 28), esse é um dos pilares denominado de eixo curricular. Os autores asseveram que o currículo precisa ser capaz de possibilitar uma reflexão ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares, por meio de eixo curricular que proporcione a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social. Tal eixo visa contribuir na construção da visão de totalidade do estudante à medida que faz uma síntese, no seu pensamento, dos elementos contributivos das diferentes ciências do currículo para a compreensão e para a explicação da realidade. Sua materialização dar-se-á por meio do que se intitula de dinâmica curricular. Varjal (1990, p. 32) afirma que “[...] a dinâmica curricular é o movimento escolar que realiza o projeto de escolarização do homem que vai, na escola básica, da pré-escola ao ensino médio”. A autora ressalta que os elementos articuladores no movimento da dinâmica curricular – trato com o conhecimento, organização escolar e normatização escolar – se relacionam com as concepções de homem, de educação e de sociedade que se contrapõem às perspectivas limitadas aos aspectos de cidadania, de escola e de qualidade de vida. Tais polos, em conformidade com a concepção de projeto político pedagógico da escola, quando articulados ou desarticulados, atrelam-se orgânica ou contrariamente a esse projeto que, por fim, representa determinados interesses de classe ou projetos de sociedade. Escobar (1997) reafirma o compromisso político do currículo de conceber e possibilitar uma reflexão pedagógica abrangente e comprometida com a classe trabalhadora, inclusive aqueles excluídos pelas contradições do sistema capitalista.

Reportando-nos ao polo “trato com o conhecimento” da dinâmica curricular, em uma concepção de currículo ampliado, o conhecimento científico apresenta-se como elemento que estrutura o pensamento do homem e, simultaneamente, dota-o para o desenvolvimento de outras particularidades que lhe permitem produzir e sistematizar o conhecimento. Para Souza (1987, p. 178), a reflexão objetiva atender à complexidade, à globalidade, à conflitividade e à especificidade da prática social. Para isso, a educação deverá ser diagnóstica, o que permite juízo sobre a situação de conflito; judicativa, propondo ações e valores que possam contribuir para a resolutividade da crise; e, por fim, teleológica, com elaborações de finalidades, objetivos, conteúdos e formas de realizá-los.

Quanto ao tempo escolar necessário para que a reflexão pedagógica ocorra, no sentido de realizar novas relações de poder, Varjal (1990) e Soares et al. (1992) apontam para a superação do atual sistema de seriação – seja na organização por séries ou anos escolares – e de normatização

de critérios de seleção de estudantes, apresentando uma dinâmica de escolarização básica em quatro ciclos, em que as referências do conhecimento – os conteúdos de ensino – vão se ampliando no pensamento do estudante de forma espiralada. No primeiro ciclo de escolarização, os estudantes encontram-se na fase de identificação dos dados da realidade. No segundo ciclo, os estudantes avançam para a iniciação à sistematização do conhecimento. No terceiro ciclo, ocorre a ampliação da sistematização do conhecimento. Por fim, no quarto ciclo, ocorre o aprofundamento da sistematização do conhecimento. A sistematização do planejamento de ensino em ciclos de aprendizagem eleva a capacidade dos estudantes de reflexão sobre os objetos e os fenômenos, desde suas características mais elementares até as regularidades e as propriedades que se mantêm neles, possibilitando um salto qualitativo. Dessa forma, outras e infinitas compreensões sobre os objetos vão se formando, o que seria inacessível a partir de conceitos formados pelo senso comum ou no pensamento limitado aos aspectos empíricos.

A essa perspectiva de currículo atrela-se o compromisso político na formação dos estudantes da Educação Básica no Brasil. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), articuladas para um conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e da modalidade da Educação Básica, baseiam-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, no âmbito escolar, como eixos de importância central para a Política Nacional Brasileira. Indicam como referenciais conceituais das ações pedagógicas os princípios de liberdade, de pluralismo, de respeito, de valorização, de gestão democrática, de vinculação e de igualdade de condições para o acesso, a inclusão, a permanência e o sucesso na escola. Reconhecem a escola de Educação Básica como espaço em que se criam novos significados e se recria a cultura herdada, configurando-se as identidades culturais. Certificam à organização da proposta curricular a função de assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. Entretanto, o Documento de tais Diretrizes desarticula a concepção de currículo ampliado quando trata dos seus objetivos e de suas referências conceituais, como diversidade, liberdade, pluralidade, respeito, igualdade de condições, valorização e vinculação como diretrizes para a Educação Básica Nacional. É mister destacar que, em uma concepção de currículo ampliado, as “identidades culturais” são necessariamente abordadas a partir de reflexões, sistematizações e proposições articuladas ao conhecimento científico como teoria do conhecimento para a coletividade social.

O mesmo Documento evidencia a necessidade imperiosa de considerar-se as dimensões do *educar e do cuidar*, tendo como núcleo do processo de ensino-aprendizagem o educando. Mesmo considerando o conhecimento científico como centralidade da atividade de ensino, não negligenciamos as dimensões do educar e do cuidar, tampouco a necessidade de abordagem dos temas da cidadania, da diversidade, da pluralidade. Ao contrário, esses temas são importantes quando pensamos na possibilidade de formação humana omnilateral. Contudo, eles adquirem outra configuração quando abordados com os conhecimentos científicos que explicitam as relações de produção subsumidas às relações sociais cindidas em classes antagônicas.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), a organização do percurso escolar – a dinâmica escolar – deverá assegurar várias determinações, dentre elas: concepção e organização do espaço curricular e físico, escolha de abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, a constituição de redes de aprendizagem, com foco na aprendizagem e no gosto do aprender, entre outras. Agregam-se ainda a tais premissas no Documento a transversalidade e a interdisciplinaridade na função de organizar e determinar o conhecimento. Detectamos a

constante preocupação quanto aos eixos da organização e da normatização escolar nos artigos supracitados, e a ausência, mais que sentida (ORTIGARA, 2002), do trato com o conhecimento e da concepção de homem que a escola deseja formar. Para tal objetivação, precisamos definir a concepção de formação humana: se para o pleno desenvolvimento de suas capacidades produtivas, de fruição e de prazeres e, portanto, na perspectiva de sua emancipação; ou se para a manutenção da atual forma de sociabilidade, a qual, articulada na divisão de classes, negou ao trabalhador o direito histórico de acesso e de fruição dos bens materiais e espirituais, produtos da atividade do próprio trabalhador e, frequentemente, de acesso aos meios de produção em consequência da divisão social do trabalho.

A perspectiva do currículo de caráter ampliado sob as bases da formação humana omnilateral articula-se ao ensino desenvolvimental, à luz da teoria histórico-cultural da atividade humana, fundamentado e proposto por Leontiev e Davidov. Davidov (1988) propõe que os elementos fundamentais da atividade humana que estruturam a atividade de ensino e de aprendizagem são: necessidade, motivo, ação e operação. O autor compreende o ensino como aquele que, nas progressões contínuas das atividades teórico-práticas, as abstrações se processam em um grau de complexidade cada vez maior acerca do objeto da atividade, atingindo diferentes fases de materialização. O autor defende que o ensino desenvolvimental facilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores do estudante, contribuindo para levá-lo a pensar teoricamente e, por conseguinte, desenvolvendo sua personalidade. Neste caso, a função do ensino é incitar a pensar teoricamente para que possa se orientar autonomamente na informação científica e em qualquer outro tipo de informação. A atividade de ensino na perspectiva desenvolvimental, portanto, proporciona condições para que o estudante internalize e utilize em seu fazer os conceitos úteis para solucionar problemas de toda natureza em situações diversas e imprevisíveis do cotidiano, por meio do desenvolvimento da habilidade de organizar mentalmente os conceitos, as informações e os saberes necessários para distinguir as situações apresentadas e tomar as decisões mais adequadas nas situações concretas.

473

Para Davidov (1988), alguns elementos devem fundamentar a organização da atividade de aprendizagem, sobretudo na escola. O autor destaca a necessidade de realização de certas ações que contribuem para o desenvolvimento humano, quais sejam:

[...] transformação dos dados da tarefa com o fim de descobrir a relação universal do objeto estudado; modelação da relação diferenciada em forma de objetos, gráfica ou por meio de palavras; transformação do modelo da relação para estudar as propriedades em “forma pura”; construção do sistema de tarefas particulares a resolver por um procedimento geral; controle sobre o cumprimento das ações anteriores, e por fim, a avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. (DAVIDOV, 1988, p. 181, grifo do autor).

Partindo, pois, dos pressupostos elaborados por Davidov na reflexão constante, análise mediada pelo conhecimento e internalização de outros conhecimentos, é que vislumbramos a teoria da atividade de ensino como base articuladora para a objetivação do currículo de caráter ampliado para a Educação Física escolar.

Contribuições da teoria da atividade para o currículo de caráter ampliado para a Educação Física escolar

Perspectivamos que a reflexão sobre o currículo para a Educação Física escolar, no âmbito da formação ampliada, requer a análise do conhecimento e sua relação com a atividade humana. Por tratar-se de educação escolarizada, a referência é a atividade de ensino e de estudo em unidade dialética com a produção do conhecimento. Nesse sentido, consideramos que as

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

Concebemos que essa base teórica permite o diálogo com as produções culturais humanas em suas dimensões científicas, filosóficas, históricas, artísticas, espirituais e morais, bem como aquelas que estão na base da consciência e do pensamento teórico, isto é, a reflexão, a análise e a síntese que requerem um processo de ascensão das abstrações ao concreto. Davidov (1988) acrescenta que o ingresso na escola e a atividade de estudo permitem aos estudantes dominarem as capacidades que se encontram relacionadas ao pensamento teórico de uma determinada época histórica. Para Galperin (2001, p. 85), a “[...] aprendizagem é toda atividade cujo resultado é a formação de novos conhecimentos, habilidades, hábitos naquele que a executa, ou a aquisição de novas qualidades ao conhecimento, habilidades, hábitos que já possuam”. O processo de apropriação de conhecimentos requer orientações metodologicamente organizadas para que transformem ações externas em internas. Esse processo foi estudado por Galperin (2001), que apontou como resultado de suas pesquisas a compreensão do mecanismo de interiorização das atividades externas em internas.

Na fase do desenvolvimento humano caracterizada pela presença no ambiente escolarizado, o reflexo da realidade dar-se-á também pelo currículo como instrumento da atividade de ensino e, por extensão, da atividade de estudo. Como instrumento de organização dessa atividade, o currículo estabelece o conteúdo, o método, os princípios e as ações como mediadores do processo de apropriação de uma realidade, a partir das percepções imediatas ou não, que se apresentam em suas propriedades, ligações e relações objetivas (DAVIDOV, 1988). Na efetividade do currículo é que se expressam as mediações com suas relações, contradições e consequências. A consciência das relações objetivas dadas é condição necessária para o aparecimento do pensamento e entre as formas de apreensão do real pela consciência está a ciência, mesmo em seus limites.

Para Engels (1979), é nesses limites que o pensamento humano se forma e se reforma, e tem sua gênese e seu desenvolvimento no envolvimento constante do homem com a natureza, em uma relação mediada por instrumentos de trabalho. Leontiev (1978) entende o pensamento como reflexo da realidade objetiva. Para atingir esse nível, é necessário o salto do reflexo sensível ao reflexo consciente da realidade. Para Marx (apud LEONTIEV, 1978), a linguagem é a consciência prática do homem. Só é possível compreender a linguagem na relação com a necessidade, provinda do trabalho, que requer a comunicação entre os homens. É no conjunto das possibilidades de entender as relações e as significações dos objetos, no processo de trabalho, que a palavra distingue o objeto, generaliza-o, especifica-o para uma consciência individual. Consequentemente, forma novos reflexos desse mesmo objeto. É nesse âmbito que emergem as possibilidades explicativas para um determinado fenômeno. Tomamos como referência a cultura corporal, entendida como uma expressão humana – objeto social – que possibilita ao estudante precisamente a relação objetiva e social. Ao admitirmos a cultura corporal como objeto da Educação Física no processo de ensino, consideramos suas dimensões conceituais, desde sua gênese até sua aplicabilidade para o homem, como, por exemplo, as condições objetivas particulares dessas atividades humanas. Isso implica estratégias metodológicas para que os estudantes se apropriem da base teórica da cultura corporal e extrapolem para as suas particularidades.

Para Leontiev (1978, p. 94), “[...] a consciência só aparece nas condições da atividade, base para o conhecimento humano”. Tal processo realiza-se precisamente sob a forma de

aquisição das significações. Ela reflete a realidade, independentemente da relação individual ou pessoal do homem com ela. O fato fundante é a apropriação ou não, isto é, tornar-se para si, que implicará a formação da personalidade. Isso, conforme Leontiev (1978), depende do sentido subjetivo, que pode ser elevado pelo currículo escolar. O autor chama de motivo aquilo em que a necessidade se concretiza objeto nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula. Na Educação Física escolar, imaginemos um estudante praticando uma determinada modalidade esportiva. O sentido particular depende do motivo que estimula a atividade na qual se insere a ação. Se o motivo do estudante consiste em preparar-se para uma olimpíada escolar, tem um sentido; porém, se o motivo é a sua formação para a atividade do trabalho (ser atleta profissional), compreendendo o esporte como cultura corporal da humanidade, o sentido será outro. Da mesma forma e dialeticamente, o sentido dado a uma determinada prática esportiva difere em conformidade com as condições objetivas.

A formação da subjetividade dá-se, entretanto, na formação dos processos psíquicos internos. Por sua função de planificação, a organização e a direção de uma atividade ocorrem na própria subjetividade; isto é, seu conteúdo não constitui diretamente a realização prática. Essa fase de planificação e de organização institui o seu aspecto teórico, que se distingue do processo prático do trabalho. Contudo, os processos do pensamento e da formação da subjetividade apoiam-se nas representações exteriores. No contexto educacional, são expressas e definidas pelo currículo escolar, como as fórmulas matemáticas e físicas, as artes, a cultura corporal, etc. – processos históricos –, cuja apropriação ocorre sob a forma de pensamentos teóricos ou empíricos.

O pensamento teórico, formado conscientemente por uma base ampla, proporciona ao homem, no seu desenvolvimento, criar objetivações práticas que satisfaçam suas necessidades vitais e espirituais. As objetivações, bem como a constituição da subjetividade, ocorrem de acordo com as relações sociais que atuam nelas. Por exemplo, em uma sociedade de classes, as objetivações e as subjetivações tendem a satisfazer o homem capitalista, em que as atividades são motivadas pelo salário (para o empregado) e o lucro (para o empregador). E, em uma sociedade socialista, atendem aos anseios e aos desejos da coletividade. A separação da atividade teórica da atividade prática desencadeia no próprio homem um estado de não reconhecer-se, pois há marcas de uma na outra, bem como a unidade das estruturas de ambas.

Trazendo para as implicações no contexto escolar, leva-se ao pressuposto de que, para colocar um estudante em atividade de estudo, se faz necessário uma organização de procedimentos pedagógicos que contemple a unidade da atividade interior e a atividade exterior prática. Além disso, que prime pelo trânsito dos estudantes em diferentes estruturas dessa unidade, em processos mentais de compreensão de que ambas as atividades incluem ações e operações particulares – exteriores e interiores – ao pensamento. Leontiev (1978) destaca que a sociedade dividida em classes gerou uma transformação da consciência humana por promover o isolamento da atividade intelectual prática. Dessa forma, as relações entre os homens caracterizam-se pelas relações entre coisas, separadas do próprio homem, o que Marx chama de alienação, ou seja, processo de estranheza do próprio homem pelo homem, provocado pelas relações do trabalho. Por isso, advém-nos mais um pressuposto em relação ao currículo escolar ampliado. Ele se apresenta em uma possibilidade de manifestação para aqueles que intencionalmente aspiram uma transformação social. Afinal, como alerta Leontiev (1978), um projeto social não se constrói de imediato, pois envolve processos de formação de um novo pensamento, da consciência humana.

Em termos de desenvolvimento intelectual, o autor russo considera como a segunda etapa aquela em que a criança passa a conviver com o ensino escolarizado, cuja atividade

principal é o estudo. Assim, a atividade de estudo traduz-se em um importante momento de desenvolvimento humano na corroboração das relações variadas, profundas, tênues, em que o estudante toma consciência para si, identificando-se, de algum modo. Esse entendimento é propulsor para reafirmarmos que o currículo se constitui em uma possibilidade de materialização da prática social. Como tal, forma o pensamento pelo reflexo consciente da realidade materializada, que se constitui em uma vinculação entre sujeito e objeto. Ao agir sobre e com o mundo, em uma estrutura mediatizada, os estudantes submetem-se as suas características e propriedades objetivas.

Para Vygotsky (1994), a estrutura mediatizada dos processos psicológicos surge a partir da apropriação, por um indivíduo, das formas de comportamento que foram, desde o princípio, imediatamente sociais. No entanto, na efetivação de um currículo ampliado escolar, é necessário o entendimento de que a atual humanidade representa avanços em termos de subjetividade e objetividade. Trata-se, pois, de uma formação humana na perspectiva omnilateral, em que os indivíduos possuem todas as propriedades morfológicas indispensáveis ao desenvolvimento sócio-histórico do homem, que não exige modificação de sua natureza hereditária.

O compromisso do currículo, em conformidade com a concepção que temos explicitado, é desvelar o mundo real, suas determinações, transformações criadas pela atividade humana. Ao compreendermos o currículo nessa perspectiva, fundamentalmente organizado para esse fim, temos a convicção de que ele primará pela formação particular dos indivíduos dialeticamente articulado com a totalidade social. O compromisso é com a apropriação efetiva dos conceitos materializados historicamente, com ênfase na sua gênese e na sua epistemologia para, assim, ocorrer a potencialização do desenvolvimento espiritual, psíquico dos indivíduos. Somente nessa perspectiva o princípio fundamental da filogênese humana pode efetivar-se em sua ontogênese em plenitude. Nessas condições, em que o homem não está alienado em suas realizações humanas, ele desenvolve sua tarefa principal, desde sua origem, de desenvolver suas capacidades potencialmente ilimitadas. É precisamente na base desse currículo escolar que vislumbramos a possibilidade e a viabilidade de se estabelecer ações e operações de apropriação de conceitos, objetos, saberes, ligações, movimentos exteriorizados que, por serem produções humanas, devem ser interiorizados. Esse fenômeno é razão de estudo e sistematização de vários autores da escola russa: L. S. Vygotsky, P. I. Galperin, V. V. Davidov, N. F. Talizina, D. B. Elkonin, N. S. Pantina, entre outros.

De acordo com Davidov (1988), na atividade de estudo, os estudantes reproduzem não apenas os conhecimentos e as habilidades estritamente relacionados às formas de consciência social (a ciência, a filosofia, a arte, o esporte), mas também um conjunto de capacidades surgidas historicamente, que se encontram na base da consciência e do pensamento teórico, isto é, a reflexão, a análise e o pensamento mental. Ao referir-se à atividade de estudo, Davidov (1988) afirma que ela deve se estruturar em correspondência com o procedimento de exposição dos conhecimentos científicos, que retoma a máxima do método materialista histórico dialético no que se refere ao movimento de ascensão do abstrato ao concreto. Para o autor, por meio da mediação que se estabelece nas interações promovidas pelo professor, os estudantes analisam o conteúdo científico, destacam a relação geral inicial e descobrem que tal relação se faz presente em outras relações particulares existentes no interior daquele conteúdo. Por meio da descoberta dessa relação inicial, com suas diferentes manifestações, atingem a generalização do objeto estudado. Em seguida, ainda com a ajuda do professor, os estudantes utilizam a abstração e a generalização para realizar a dedução sucessiva de outras abstrações mais particulares, bem como para efetuar a relação com o objeto integral, concreto, de estudo.

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

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

Procuramos demonstrar que a formação de novas operações e de estruturas mentais não ocorre espontaneamente, nem é produto do mero amadurecimento orgânico, ou mesmo fruto da hereditariedade, mas depende do processo de apropriação, pelos estudantes, da atividade material e intelectual edificada justamente nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas.

Considerações finais

Este estudo objetivou colocar em questão o arcabouço teórico da concepção de currículo de caráter ampliado como elemento mediador para a apropriação do pensamento teórico proposto pela atividade de ensino davidoviana e, por conseguinte, o papel desempenhado pela Educação Física escolar na realização da referida apropriação. Procuramos levantar elementos pelos quais o currículo escolar na perspectiva anunciada pudesse ser compreendido como imagem/reflexo da realidade objetiva, em que a característica central radica na compreensão do real, possibilitada pela teoria da atividade de Vygotsky e Leontiev e, por delimitação do estudo, pela teoria de ensino de Davidov. Essa asseveração possibilitou-nos a elucidação da imagem subjetiva como um processo que se identifica como processo psíquico da realidade, cuja função é nortear a relação do ser humano com a natureza. Nesse processo encontra-se a gênese das funções psíquicas superiores, que são originadas dos comportamentos complexos formados culturalmente.

Sobre a formação dessa imagem construída socialmente incidem inúmeras condições e, dentre elas, o ensino no âmbito escolar, o que demanda a necessidade de superação de ideais abstratos e idealistas em relação aos processos de formação da consciência, que configuram a subjetividade humana. Processos dados geneticamente, *a priori*, de modo ideal, destituídos da atividade externa, material do sujeito, como no caso das teorias tradicionais de currículo.

A perspectiva histórica de currículo, ao compreendê-lo como um processo histórico apreendido ao longo do desenvolvimento da humanidade, edifica-se em uma teoria fundada no ser social, asseverando que a justa compreensão do currículo e da perspectiva de formação plena seja examinada em articulação com as determinações ontológicas fundantes e com o processo histórico e social. Sob os princípios da psicologia histórico-cultural, desejamos ter evidenciado que os processos psíquicos, do elementar ao superior, são fenômenos ideais, subjetivos,

constituídos como reflexo das ações externas, objetivadas, consolidando-se como resultado de históricas e ininterruptas transformações sociais.

Os elementos constitutivos aqui propostos buscam evidenciar que a formação do homem na perspectiva omnilateral não comunga com o imediato, o aparente social das funções primárias, pelo qual elas se complexificam espontaneamente. Destacamos, portanto, a importância do ensino escolar da Educação Física nessa perspectiva de formação humana, isto é, do desenvolvimento do pensamento teórico em relação ao objeto Cultura Corporal. O ensino sistematizado da Educação Física escolar, pondo em destaque os princípios curriculares no trato com o conhecimento, como a *relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo e a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos* (SOARES et al., 1992, p. 31), eleva formas próprias e específicas de ações, determina novas formas de ascensões e de proposições do pensamento das funções psíquicas superiores, provocando mudanças no sistema psíquico, mote do estabelecimento de novas formas de comportamento, fundadas em mecanismos culturalmente constituídos. Por conseguinte, consolidar como função precípua da educação escolar e da Educação Física, a transmissão dos conhecimentos universais objetivos representa tomá-la como condição imprescindível para que cada indivíduo alcance o domínio das propriedades da realidade, não dadas no aparente e no imediato. O currículo de concepção ampliada possibilita que o ensino seja tratado e sistematizado didático-metodologicamente, permitindo a reflexão do estudante, mediante as aproximações sucessivas com o objeto, mediada pelo conhecimento. Assim, e só dessa forma, “[...] a objetividade do conhecimento é alcançada, por um processo histórico e contínuo de apropriação do objeto pelo pensamento” (DUARTE, 2008, p. 254). Para tanto, as concepções tradicionais de currículo pouco avançam nessa perspectiva, pois se limitam ao conhecimento particular, fragmentado, à minimização da apropriação do conhecimento sistematizado – o recuo da teoria –, à hipervalorização do empírico e do cotidiano, à centralidade na formação das competências. Por conseguinte, a formação de homem destituída de sua filogênese.

478

Constatamos nessa discussão que a concepção de ensino-aprendizagem que considera a continuidade dialética e transformadora do novo, que nasce do antigo por meio de suas contradições internas, que considera o homem em sua totalidade e em sua dimensão omnilateral é a concepção Histórico-Cultural. Perspectivar um currículo nessa concepção para a Educação Física é articular um currículo pleno de conhecimento da Cultura Corporal, que orienta práticas e saberes que cada vez mais auxiliem o aluno a constatar, interpretar, compreender e explicar a própria realidade – “[...] em que ele próprio reformula seu entendimento sobre ela” (SOARES et al., 1992, p. 87) –, e nela se perceber e atuar como sujeito histórico, é o propósito do currículo na perspectiva histórica – de caráter ampliado.

Referências

ARANHA, O. L. P. **Currículo de formação de professores de Educação Física no Estado do Pará**: conteúdos curriculares, concepções pedagógicas e modelos de profissionalidade. 2011. 271 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

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

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, V. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: UNIJUI, 2007.

BRASIL. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824-828.

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

CRUZ, A. C. S. **O embate de projetos de formação de professores de Educação Física: para além da dualidade licenciatura-bacharelado**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

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

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. Tradução José Carlos Libâneo. **Revista “Escola Inicial”**, n. 7, 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/Spj0Op>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

DAVIDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. **La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo**. Moscú: Progreso, 1991.

DIAS, F. B. M. **A fragmentação da formação de professores de Educação Física: minimização da formação sob a ordem do capital**. 2011. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUARTE, N. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: NUP-UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/pela_su_peracao_esfacelamento_curriculo.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2016.

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

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar educação física**. 1997. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GALPERIN, P. Y. La dirección del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). **La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo del niño**. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001. p. 85-92.

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

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

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

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

MORSCHBACHER, M. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física**: a subsunção da formação para a lógica privada/mercantil. 2012. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

480

NOZAKY, H. T. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

ORTIGARA, V. **Ausência sentida nos estudos em educação física**: a determinação ontológica do ser social. 2002. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

PERES, E. S. **O complexo curricular como mediador do conhecimento**: perspectivas de emancipação no debate. 2013. 112 f. Texto apresentado para qualificação de Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de Psicologia Geral**, v. VI. 2 ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SANTOS JÚNIOR, C. L. **A formação de professores de Educação Física**: a mediação dos parâmetros teóricos metodológicos. 2005. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

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

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

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

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

TAFFAREL, C. N. Z. **A formação do profissional de Educação Física**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura da UNICAMP. 1993. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan./jun. 2012.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Formação de professores de educação física: estratégias e táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 18, p. 89-111, jun. 2006.

TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R.; D'AGOSTINI, A. D. Cultura corporal e território: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 25, n. 17, p. 17-35, dez. 2005.

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

VITÓRIO, V. **O conhecimento em educação física na formação continuada em Santa Catarina**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

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

Recebido em 11/11/2014

Versão corrigida recebida em 07/03/2016

Aceito em 23/03/2016