

A CRISE DO CAPITAL E SEU IMPACTO NO BRASIL: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA COMO REFERÊNCIAS TEÓRICAS À LUTA DA CLASSE TRABALHADORA

THE CAPITALISM CRISIS AND IT IMPACTS AT BRAZIL: THE HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE CRITICAL-OVERCOMING APPROACH AS THEORETICAL REFERENTIALS TO THE WORKING CLASS STRUGGLE

LA CRISIS DEL CAPITAL Y SU IMPACTO EN BRASIL: LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA Y EL ABORDAJE CRÍTICO-SUPERADORA COMO REFERENCIAS TEÓRICAS A LA LUCHA DE LA CLASE TRABAJADORA

Leandro Martins Costa¹

Resumo: O presente trabalho traz reflexões, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, sobre a crise política que o Brasil vive – de 2013 até o presente momento – e suas determinações a luz da crise do capitalismo, sintetiza os percursos assumidos por uma instituição federal de ensino durante a pandemia em 2020 e apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora como referenciais teóricos capazes de contribuir para elevar a consciência da classe trabalhadora na busca pela sua emancipação.

Palavras-chave: Capitalismo – Educação – Pedagogia Histórico-Crítica – Abordagem Crítico-Superadora

Abstract: The present study brings reflections, from a bibliographic and documentary research, about the politician crisis that Brazil passes – since 2013 until now – and its determinations based on the capitalism crisis, synthesizes the courses assumed by an education federal institute during the Pandemic at 2020 and shows the Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming Approach as theoretical referentials capable of contribute to raise the working class consciousness in the search to them emancipation.

Key-words: Capitalism – Education – Historical-Critical Pedagogy – Critical-Overcoming Approach

Resumen: El presente trabajo apunta reflexiones, a partir de investigaciones bibliográficas y documentales, sobre la crisis política que vive Brasil – desde 2013 hasta la actualidad. Así es que, a la luz de la crisis del capitalismo y sus recorridos, discurre los caminos por los cuales sigue una institución educativa federal durante la pandemia, en 2020, teniendo como guía la Pedagogía Histórico-Crítica y el Abordaje Crítico-Superadora, concepciones teóricas que contribuyen a elevar la consciencia de la clase trabajadora en la búsqueda de su emancipación.

Palabras clave: Capitalismo - Educación - Pedagogía Histórico-Crítica – Abordaje Crítico-Superadora.

¹ Professor do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II (CREIR-CP II)

1. INTRODUÇÃO

Início registrando a minha solidariedade aos parentes e amigos das milhares de vítimas da Covid-19 e do modo de produção capitalista, gerenciador social da pandemia na maior parte do mundo, especialmente no Brasil. A dor de cada um mais próximo às vítimas é também a nossa dor!

O objetivo deste artigo é ampliar as reflexões acerca da apresentação do autor na mesa intitulada “**Educação Física Escolar: pistas para um novo contexto**”, no **XV EnFEFE - Escola, Educação Física e os impactos do avanço conservador**. Para tal, o mesmo será apresentado em três partes, a saber: a crise do capital e a história que nos trouxe até aqui – uma síntese de fatos de 2013 até os dias atuais; as práticas pedagógicas assumidas por uma instituição de ensino federal durante a pandemia da Covid-19; por fim, apresentaremos algumas reflexões acerca deste novo contexto para a escola e a Educação Física. A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica e documental (GIL, 2010).

A crise política, econômica e social que vivemos atualmente precisa ser analisada a luz da crise do próprio capitalismo (MASCARO, 2018). Só assim compreenderemos o momento atual e a pandemia que nos assola.

Desde 2013 o Brasil passa por uma crise política, resultado de disputas das frações do capital (MASCARO, 2018), produzindo efeitos deletérios para a classe trabalhadora, com retrocessos nos direitos sociais, o que tem acometido fortemente a vida dos mais pobres. Compreender toda esta crise a partir da crise do capital iniciada em 2008, e que mais tardiamente nos atingiu, se faz necessário para que não fiquemos presos às aparências.

Uma das consequências que esta crise resulta se apresenta na forma de como o Brasil tem administrado a pandemia de Covid-19, que para muitos especialistas em saúde, nacional e internacional, é a pior gestão do planeta¹. Passados quase um ano do primeiro caso de contaminação no país, estamos vivendo o pior momento da pandemia, materializado nos números de contaminação, internação e de mortes. Consequência disso ainda temos a necessária manutenção das escolas fechadas.

Em março de 2020 a maioria das escolas do país fecharam para conter o avanço da pandemia, condição que não foi diferente na rede federal de educação básica, caso do Colégio Pedro II. Em 16 de março do ano passado a reitoria do Colégio emitiu

comunicado suspendendo as atividades presenciais na escola, passando a investir esforços para organizar formas de atender os estudantes de maneira remota.

Após muitos debates e tensões entre setores da comunidade escolar, o Colégio foi um dos últimos da rede de ensino federal, bem como da rede pública do país, a adotar as atividades remotas oficialmente com contagem de carga horária curricular do ano letivo de 2020. As defesas em torno da não contagem de horas letivas através das aulas virtuais foram vitoriosas ao longo daquele ano, preservando principalmente os estudantes mais vulneráveis economicamente que não tinham condições materiais de acesso as aulas.

A conjuntura que vivemos desde 2013, passa pelas demandas sociais contidas nas “Jornadas de Junho” daquele ano – com repercussão nos anos seguintes –, atinge a ruptura institucional iniciando o golpe em 2016 que retirou o governo eleito da presidente Dilma Rousseff da presidência, produz uma série de reformas, verdadeiros ataques aos direitos dos mais pobres (MASCARO, 2018), consolida o golpe com a prisão do presidente Lula e atinge o seu auge agora com a pandemia (MASCARO, 2020). Os desdobramentos históricos que vivemos no Brasil desde 2013 nos mostram que o capitalismo não poupa nem mesmo a vida humana.

Decerto não será através da escola e da educação que atingiremos a superação da sociedade capitalista. Não podemos ser ingênuos a tal ponto. Contudo, ter uma escola, um conjunto de escolas ou redes públicas de ensino alicerçadas em um projeto político-pedagógico comprometido com os interesses históricos da classe trabalhadora, pode ser um passo para que possamos minimamente disputar as consciências dos nossos estudantes, crianças e jovens pobres da escola pública.

Consideramos que a Pedagogia Histórico-Crítica, como teoria pedagógica, e a Abordagem Crítico-Superadora, como metodologia de ensino da Educação Física, sejam as teorias disponíveis mais patentes de determinações teóricas para uma prática pedagógica que esteja a serviço dos filhos da classe trabalhadora e de um projeto de sociedade que supere o modelo de produção social baseado na exploração do homem pelo homem.

2. A CRISE DO CAPITAL E A HISTÓRIA QUE NOS TROUXE ATÉ AQUI – UMA SÍNTESE DE FATOS DE 2013 ATÉ OS DIAS PRESENTES

O ano de 2013 foi, até então, o período de maior mobilização social desde a década de 1980, quando teve fim a ditadura civil-empresarial-militar². Em meio à insatisfação de diversos segmentos da sociedade com a política do governo central na ocasião – Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores/PT) – vários movimentos sociais deram início a manifestações com pautas relacionadas à melhoria das condições de vida dos trabalhadores.

Contudo, desde 2011 e 2012 já tinham ocorrido importantes manifestações de setores progressistas insatisfeitos com as políticas conciliatórias dos governos Lula e Dilma (PT). Tatagiba e Galvão (2019) demonstram que neste período ocorreram greves de servidores públicos, com destaque para as universidades públicas; protestos contra obras do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), sobretudo as relacionadas às hidrelétricas; protestos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) por reforma agrária; e protestos contra a divisão dos *royalties* do petróleo e a privatização dos aeroportos.

Em 2013, o mês de junho é o momento em que os protestos têm o seu ápice, ocasião que ficou conhecida como “Jornadas de Junho”. Inicialmente convocado pelo Movimento Passe Livre em razão do aumento do valor das passagens de ônibus em São Paulo, centenas de milhares de pessoas foram às ruas para protestar contra o aumento nas tarifas, o que fez com que São Paulo e Rio de Janeiro recuassem na permissão dos aumentos das passagens.

Mas não demorou para que outras bandeiras sociais fossem erguidas e o aumento das passagens de ônibus passasse a ser apenas mais uma dentre as muitas que reivindicavam melhoria na qualidade de vida da classe trabalhadora. A dinâmica dos protestos passa a ter um fato político que catalisa as denúncias dos problemas mais elementares vividos pela classe trabalhadora, os megaeventos esportivos que o país sediaria – Copa das Confederações de Futebol (2013), Copa do Mundo de Futebol Masculino (2014) e Jogos Olímpicos de Verão (2016).

O contraste da vida do trabalhador com a imponência das arenas era apenas o mais aparente dos problemas. Para que as cidades sede acolhessem os eventos, a Federação Internacional de Futebol (FIFA) e o Comitê Olímpico Internacional (COI) exigiam a remodelação do espaço urbano, condição que fez com que o Estado implementasse inúmeras ações de cerceamento do espaço público e violações de direito

humanos para atender as demandas das empresas privadas que administravam a realização dos eventos (SILVA; ZIVANI, 2018).

As manifestações das “Jornadas de Junho” tiveram ampla cobertura do oligopólio da mídia³ do Brasil. Na tentativa de desqualificar as razões que levaram centenas de milhares de pessoas as ruas, a mídia nacional restringiu a pauta apenas aos “20 centavos” e procurou criminalizar a ação dos manifestantes sem apresentar a violenta repressão policial como resposta do Estado (CALIL, 2013).

Ainda que as ruas pautassem, tanto à esquerda quanto à direita, os caminhos suspeitos que as construções dos estádios para a Copa do Mundo de 2014 seguiram, não houve crítica da grande imprensa ao governo, pois o que estava em jogo era o projeto do capital materializado nos eventos esportivos que ainda estavam por vir.

Gestado no interior das “Jornadas de Junho”, movimentos organizados de direita passaram a se movimentar via redes sociais virtuais aproveitando o desgaste que o governo Dilma acumulou ao longo de 2013, vislumbrando as eleições de 2014. Entre as “Jornadas de Junho” e as eleições de 2014 havia a Copa do Mundo de Futebol e a “torção ideológica⁴” estava sendo construída. “Saía de campo” as bandeiras por saúde e educação, “entravam em campo” as bandeiras anticorrupção e antipetista. Os mesmos que desfrutavam das majestosas arenas e do espetáculo do futebol não toleravam os pequenos avanços sociais promovidos pelos governos do Partido dos Trabalhadores às camadas mais pobres da sociedade.

Seguindo a esteira das mobilizações antipetista, a eleição para Presidente da República teve um resultado bastante disputado, com uma pequena margem percentual de votos a favor da reeleição da Presidente Dilma (PT) contra o candidato Aécio Neves (PSDB). Contudo, Aécio Neves não reconhece a vitória e:

[...] Menos de 24 horas depois de ser derrotado no segundo turno por Dilma Rousseff, o candidato opositor Aécio Neves (PSDB) conclamou a população as ruas contra o governo recém-eleito, acusando fraude eleitoral. Foi a primeira vez, desde o restabelecimento da democracia, que um candidato derrotado não reconhece o resultado das urnas. Esse ato catalisou as forças opositoras e direcionou para os protestos as insatisfações até então difusas contra o governo petista. (TATAGIBA, 2018, p. 123)

Em condição bastante adversa, a presidente Dilma inicia o seu segundo mandato acenando para o mercado financeiro com um programa de ajuste fiscal, sem a

repercussão esperada do mercado financeiro, agravando a relação política com a sua base eleitoral que a acusa de estelionato eleitoral (TATAGIBA, 2018).

Em março de 2015 tem início a sequência de grandes protestos contra a presidente, pela sua deposição e pela prisão do presidente Lula. Protestos apoiados pela oposição derrotada e seus grupos de militância política como Movimento Brasil Livre (MBL) e Vem pra Rua (VPR) – o primeiro financiado por organização estadunidense (MORAES, 2017), o segundo criado em 2014 para trabalhar pela campanha de Aécio (TATAGIBA, 2018).

No conjunto das ações pelo golpe há também a atuação da operação Lava Jato, que teve início em 2014, com o objetivo de investigar a corrupção a partir do desvio de recursos públicos e lavagem de dinheiro. A operação chama a atenção pela adoção de procedimentos contestáveis, como as conduções coercitivas, grampo telefônico a presidência da República e sua relação estreita com a Rede Globo⁵

O golpe segue seu curso e atinge a etapa de retirada da presidente Dilma do poder. Em dezembro de 2016 a Câmara vota o processo contra a presidente, aberto em dezembro de 2015, confirmado dias depois pelo Senado que a afasta por 180 dias. Em 31 de agosto o Senado aprovou o seu impedimento, sob a alegação de “pedaladas fiscais” para configurar o crime de responsabilidade. Para Mascaro (2020, p. 74), “as chamadas ‘pedaladas fiscais’ são de nula ou baixíssima tipificação no ordenamento jurídico brasileiro”.

O que de fato derruba a presidente Dilma e o PT do poder após 14 anos foi a incapacidade do governo de entregar as pautas exigidas pelo capital. Um dos instrumentos de grande impacto na formação do bloco golpista foi o programa “Uma ponte para o futuro⁶”, lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e apresentado em outubro de 2015 pelo, então, vice-presidente Michel Temer dias antes da abertura do processo por Eduardo Cunha, outro agente do golpe, condenado meses depois por corrupção e lavagem de dinheiro pela própria operação Lava Jato.

O programa traz como compromissos do PMDB não apenas um ajuste fiscal mais radical – como a desvinculação dos orçamentos de saúde e educação da constituição e o congelamento dos gastos nas esferas sociais por 20 anos –, mas também as reformas neoliberais exigidas pelo capital, como a reforma trabalhista e previdenciária, caso haja mudança no governo e Michel Temer se torne presidente.

Mesmo com baixíssimo apoio popular, Temer na presidência seguiu com os compromissos do programa aprovando a reforma trabalhista, lei das terceirizações, reforma do ensino médio, EC 95 (teto de gastos com políticas sociais) e iniciando a reforma da previdência. Estas medidas representam fases fundamentais na consolidação do golpe, que não tinham o interesse apenas de reorganizar as frações do capital nacional e internacional no mercado interno, mas também espoliar os trabalhadores no limite necessário para a retomada das taxas de acumulação.



O papel da investida de luta da classe burguesa contra a classe trabalhadora é vital no atual processo de golpe brasileiro como movimentação de classe. Assim, o golpe de 2016 é tanto um rearranjo no seio da concorrência entre frações do capital internas e internacionais quanto, ainda, um golpe de classe burguesas as classes trabalhadoras. (MASCARO, 2018, p. 91)

Mas não bastava impedir a presidente eleita de governar, havia a necessidade de tirar da cena política o candidato mais cotado para vencer a eleição de 2018. Com isso, a burguesia investe na ofensiva jurídica contra o presidente, pois sua vitória poderia causar dificuldades na continuidade das políticas contra os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores ao longo de muitos anos. Em abril de 2018, a Lava Jato atinge o seu segundo objetivo, prende o presidente Lula. O primeiro já tinha sido sua contribuição singular no *impeachment* da presidente Dilma. (TATAGIBA, 2018).

Sem dúvida, o impedimento da presidente Dilma e a prisão do presidente Lula foi um golpe que representa “câmbios advindos da resolução das lutas e das contradições na reprodução social capitalista, concorrencial e conflituosa no que diz respeito a relação entre classes, frações de classes, grupos e indivíduos” (MASCARO, 2018, p.71).

O resultado do golpe colocou no poder central um representante alinhado com a agenda neoliberal que Dilma e o PT não foram capazes de operar. Mas as bases sociais que sustentaram o golpe eram formadas por um estrato social altamente reacionário. Sem ter um nome tradicional que representasse o clamor antipetista, a burguesia se viu sem um representante e embarcou no projeto hediondo representado pelo atual presidente da república. Da nossa parte nenhuma surpresa quanto à escolha do capital por Jair Bolsonaro, pois:

[...] O capitalismo se orienta à acumulação e não se limitará jamais por republicanismo, institucionalidade, imparcialidade, bom senso, piedade ou humanidade. Todas as formas de hecatombe e de fascismo

são seus limites possíveis, se assim e para isso se encaminhar a marcha da mercadoria e da exploração. (MASCARO, 2018, p.92)

Bolsonaro e Paulo Guedes deram continuidade às reformas contra os trabalhadores, aprovaram a reforma da previdência que, pela expectativa de vida de determinadas regiões do país, não permitirá que muitos trabalhadores se aposentem. Como se já não bastasse, nos deparamos com a pior pandemia dos últimos 100 anos de história da humanidade.

A crise que inicialmente é de ordem natural, logo apresenta sua face mais desumana, esta de ordem social. Não podemos tratar as milhares de vidas perdidas como resultado da ação de um agente biológico, certamente este possui a sua responsabilidade. Mas a principal exigência que a ciência impôs para a preservação da vida, o isolamento social, é incompatível com a sociabilidade determinada pelo capitalismo, que depende majoritariamente da força de trabalho e da circulação de mercadorias para sua reprodução. Para Mascaro (2020, p.10), “qualquer constatação crítica que seja rigorosamente científica e fecunda só pode analisar a crise presente, exponenciada pela pandemia, tendo em vista que se trata de crise do capitalismo”.

Somente a organização da classe trabalhadora será capaz de pôr limites nesta marcha genocida de acumulação do capital, pois o golpe de 2016 só ratificou que não podemos guardar qualquer ilusão com as instituições. Para Mascaro (2020, p. 16), “[...] ou o poder das massas cresce de tal modo que venha a acuar tal coesão político-social dominante, ou as lutas contestatórias parciais serão cruelmente reprimidas”. Nesse sentido, acreditamos que a educação possa colaborar para elevar a consciência da classe trabalhadora, auxiliando na sua organização e no limite transformar radicalmente esta sociedade.

3. A PANDEMIA E O ISOLAMENTO SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO REMOTO NO COLÉGIO PEDRO II

O Colégio Pedro II (CPII) tem sua sede na cidade do Rio de Janeiro, mas possui *campi* também nas cidades de Duque de Caxias e Niterói. Integra desde 2012 a rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e atualmente conta com 14 *campi* e um Centro de Referência em Educação Infantil, este localizado em Realengo.

Como a maioria das escolas do Brasil, o CPEI suspendeu suas aulas na primeira quinzena de março de 2020. No dia 16 de março as aulas – da Educação Infantil a Pós-Graduação – foram suspensas inicialmente por 15 dias pela reitoria após decisão do Conselho Superior (CONSUP) em 13 de março de 2020. Esta suspensão foi revista diversas vezes na expectativa que a pandemia retrocedesse e que o retorno presencial fosse possível.

Nas primeiras semanas, a administração do Colégio, bem como a maior parte das equipes pedagógicas e setores, consideravam que atividades virtuais não atenderiam o processo de ensino e aprendizagem com a qualidade que o Colégio defende e historicamente oferece. Ainda sem uma orientação centralizada nos primeiros meses, cada campus teve autonomia para fazer o que julgasse mais adequado para manter contato com os estudantes e as famílias remotamente.

No Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), unidade que sou lotado, apresentamos algumas propostas de contato com as crianças na forma de rodízio por departamentos pedagógicos⁷ e setores⁸ no *blog* do campus, sem periodicidade definida.

Em julho, a portaria 1254/2020⁹ normatizou as bases de como as atividades acadêmicas remotas seriam feitas. Em setembro, a portaria 1665/2020¹⁰ deliberou como seria o funcionamento das atividades não presenciais, da Educação Infantil ao 2º ano do ensino médio, propostas na portaria anterior. Os concluintes – 3º ano do ensino médio – tiveram normatização própria em função da necessidade de concluírem os seus estudos mais celeremente em razão do acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.

As portarias determinam que o objetivo das atividades não presenciais devem ser o acolhimento, através do apoio cognitivo e emocional, aos estudantes e às famílias. Os documentos reafirmam a impossibilidade da substituição das aulas presenciais por aulas remotas por dois motivos: epistemológicos e materiais.

O primeiro diz respeito à crítica em relação ao uso da educação à distância para a Educação Básica, especialmente para Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A defesa desta posição tinha como argumento o prejuízo pedagógico que as aulas virtuais trariam para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, sobretudo aos mais vulneráveis socialmente, agravando ainda mais as desigualdades sociais.

O segundo aspecto são as condições materiais que se encontram o Colégio e, sobretudo, os estudantes. Cabe destacar que aproximadamente 3.600 estudantes do Colégio – cerca de 25% do corpo discente – estão inscritos na assistência estudantil, programa que atende com auxílio financeiro estudantes que vivam em famílias com renda bruta per capita de até um salário mínimo e meio. O percentual de estudantes do CREIR que fazem parte da Assistência Estudantil é, também, de aproximadamente 25%.

Diante deste problema econômico e social que a pandemia apenas deixou mais evidente, a administração do CPII, em setembro de 2020, ofereceu o “auxílio inclusão digital” no valor de seiscentos reais para que os estudantes em vulnerabilidade social pudessem adquirir um equipamento e chip com dados para a internet. Fato é que os limites impostos pelo valor não deu condições para que os estudantes comprassem equipamentos adequados, tampouco dados de internet suficiente para uma rotina de aula, especialmente síncrona.

Após estas normatizações, a equipe de Educação Física do CREIR definiu que, para atender os requisitos das portarias, trabalharíamos com o resgate das memórias do CREIR no que diz respeito à presença da Educação Física em seu currículo – “A Educação Física nas memórias do CREIR” foi o título da proposta.

Outro aspecto pensado pela equipe foi o formato em que a atividade seria oferecida virtualmente. Fizemos a opção de trabalhar apenas com texto e áudio, preterindo vídeos para preservar o consumo dos dados de internet dos estudantes. A opção do áudio se deu pela importância da atividade ser apresentada diretamente às crianças, pois as mesmas ainda não estão alfabetizadas.

Com o final do ano civil de 2020 se aproximando e o cenário pandêmico sem indicar nenhuma possibilidade para o retorno presencial, o Colégio passou a planejar o retorno remoto no ano de 2021 com contagem de horas. A portaria 3112/2020¹¹, em acordo com a lei 14040/2020¹², estabeleceu que o ano letivo de 2020 será cumprido de fevereiro a julho de 2021, com o início do ano letivo 2021 previsto para agosto deste ano. A referida lei dispensa o cumprimento dos dias letivos, desde que às 800 horas para o ensino fundamental e médio sejam cumpridas. A Educação Infantil foi dispensada da contagem de horas letivas, inclusive.

Ao longo dos debates que o Colégio produzia para construir a portaria 3112/2020, as equipes pedagógicas e dos *campi* passaram a se planejar com o resultado

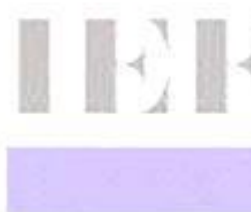
Revista Fluminense de Educação Física, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021. Página 10

das deliberações parciais do CONSUP até a materialização do texto da portaria, que aconteceu em 29 de dezembro de 2020. Isso permitiu que as equipes tivessem condições de iniciar em fevereiro de 2021, após o período de férias, o atendimento aos estudantes já em acordo com as determinações da referida portaria.

4. A ESCOLA E A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM NOVO CONTEXTO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A ABORDAGEM CRÍTICO SUPERADORA COMO REFERÊNCIAS TEÓRICAS À LUTA DOS TRABALHADORES

A escola precisa fazer uso de teorias pedagógicas e metodologias de ensino alinhadas à luta contra o modo de produção capitalista. A sociabilidade que o capitalismo nos oferece precisa ser superada, e para tal, a escola pública tem responsabilidade singular na formação da consciência crítica de seus estudantes, filhos da classe trabalhadora.

Frente a esta tarefa histórica, consideramos que a teoria pedagógica mais apropriada para integrar o programa de ensino de qualquer disciplina do currículo escolar seja a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), e a concepção de ensino de Educação Física seja a Abordagem Crítico-Superadora (ACS). Ambas se posicionam por um projeto que almeja a superação desta sociedade e seu modo de produção.



[...] a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se comprometer a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2008, p.93)




[...] A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação - negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 41)

Da nossa parte não há nenhuma ilusão que a PHC e a ACS sejam hegemônicas na escola da sociedade capitalista, tampouco que a escola seja capaz de promover a


revolução e, portanto, a superação do modo de produção capitalista (SAVIANI; DUARTE, 2012). Contudo, acreditamos que a escola não pode se furtrar da sua tarefa, ainda que imersa na ideologia capitalista, de disputar as consciências de nossos estudantes.

Concebendo que o conhecimento na sociedade capitalista tende a se transformar em propriedade privada (SAVIANI, 2008), a escola como parte da sociabilidade capitalista irá também promover a distinção entre o que se oferece de conhecimento para a classe dominante e para a classe dominada.



[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdos [...] Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento político indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente destes conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2009, p.50).

Para a PHC o papel da escola enquanto instituição social deve ser a socialização do saber sistematizado, não o fragmentado; do conhecimento elaborado, não do conhecimento espontâneo; da cultura erudita e não da cultura popular (SAVIANI, 2008). Sobre o destaque à cultura popular, o próprio Saviani esclarece que esta possui importância singular na metodologia da PHC, mas considero ser o esclarecimento presente no Coletivo de Autores (2012) mais apropriado para a questão



[...] O confronto entre o saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (p. 33).

Este modo de compreender a escola tem relação direta com a maneira que a PHC concebe a ação do homem junto a natureza, adaptando esta a si, transformando-a, a partir do trabalho (SAVIANI, 2008). Tal condição só é possível pelo trabalho, que Saviani, ancorado no materialismo histórico-dialético, vai caracterizar como “material e não-material” (p.12). O trabalho material se dá na relação direta do homem com a natureza, de onde ele extrai a sua própria subsistência. Entretanto, para intervir na

natureza, o homem tem de se antecipar mentalmente a uma determinada ação e isso é possível pelo do trabalho não-material.

É na modalidade de trabalho não-material em que “produto não se separa do ato de produção” (SAVIANI, 2008, p. 12) que se situa a educação. Isso confere um caráter próprio ao trabalho educativo na PHC, pois este deve ser “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p.13).

Por isso a função social da escola para a PHC é fundamental, pois a esta cabe socializar os saberes que não são encontrados em outro lugar, senão na escola. Em tempos de “Pedagogia das Competências”, materializadas na BNCC, forma última de esvaziamento do conhecimento científico sob as bases das “teorias não-críticas” de matriz escolanovista (SAVIANI, 2008), apresentar um currículo com base sólida de conhecimentos científicos, artísticos e culturais, poderá fazer com que os estudantes reflitam sobre os grandes problemas que atingem a humanidade – fome, desemprego, falta de habitação, preservação do ambiente – a partir de suas múltiplas determinações, e não pela sua face aparente, imediata, como pressupõe as “competências”.

Neste aspecto, a concepção de currículo ampliado da ACS traz importante contribuição para a visão de totalidade do estudante. Para o Coletivo de Autores (2012), o currículo ampliado deve trabalhar a totalidade do conhecimento, não apenas a sua realidade. O currículo nesta concepção deve ser “capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade complexa e contraditória” (p. 30).

Essa abordagem de currículo e trato ao conhecimento se opõe as políticas públicas para a educação brasileira que há anos dividem as disciplinas curriculares em “áreas do conhecimento”, estando a Educação Física no campo das “linguagens”.

À Educação Física, orientada pela ACS, tem importante contribuição neste processo haja vista que seu objeto de estudo – a cultura corporal – está intimamente alinhado com a PHC, pois

[...] Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercício ginásticos, esportes, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como

formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39)

Metodologicamente, a ACS seleciona como conteúdos da cultura corporal os jogos, os esportes, a ginástica, as lutas, as danças e os trata de maneira interdependente com os problemas sociais, políticos e econômicos próprios da sociabilidade do capital. Tratar o futebol a luz apenas da sua apropriação prática como forma de cultura, limita, por exemplo, a necessária compreensão do que este esporte representa no cenário nacional e a sua colaboração para a construção de consensos sociais produzidos pela ideologia capitalista, como, por exemplo, o de que todos podem se tornar um jogador famoso se houver o esforço e determinação individual – a meritocracia.

Refletir sobre a sociabilidade do capital e o que esta produz na vida do estudante da escola pública “interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.63), deve ser, também, um compromisso deste professor. Segundo Lavoura (2020),

[...] não basta praticar o jogo, o esporte, a dança, a luta ou a ginástica, por exemplo, para consistentemente e conseqüentemente conhecê-los. Esta é uma dimensão importante do processo formativo, mas, insuficiente. É preciso superar o praticismo e o utilitarismo, ordenando o ensino da EF de forma a desenvolver a reflexão do aluno sobre o acervo de conhecimentos que se sobrepõe ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao praticar esporte, etc. (p. 114)

Não podemos aceitar que os estudantes passem parte de suas vidas dentro da escola e saiam dela com baixos índices de aprendizagem. O professor precisa ter a clareza de que é ele o par mais experiente na relação com o estudante e que sob o domínio do objeto do conhecimento e sua conversão em saber escolar, será capaz de levar o estudante a uma nova e superior relação com este conhecimento. Estamos falando de um processo “cujo aluno, deixado à própria sorte, é incapaz de realizar, notadamente por não conseguir individualmente ultrapassar os limites impostos pelo horizonte da cotidianidade” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155).

A proposta dos ciclos de escolarização da ACS apresenta distintos graus de organização do pensamento do estudante, representando a dinâmica da captação subjetiva da realidade objetiva, sendo uma referência para a didática da PHC (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Segundo Melo, Lavoura e Taffarel (2020),

[...] os ciclos de escolarização pressupõem uma sistematização da lógica da dinâmica, da estrutura e de desenvolvimento da forma e do conteúdo de pensar do estudante, demonstrando-se ser uma sólida referência de organização do ensino com base na lógica dialética, não somente para a EF, mas, seguramente, para todas as demais disciplinas do currículo da educação escolar. (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020, p.120)

A ACS apresenta os ciclos de escolarização divididos em quatro etapas ao longo da educação básica (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Esta proposição vem sendo objeto de investigação, aprofundamento e reformulação a partir dos estudos desenvolvidos pela Psicologia Histórico-Cultural produzidos pelos psicólogos soviéticos – Davidov, Leontiev e Vigotski – sobre a periodização do desenvolvimento humano, notadamente a teoria da atividade. Uma das proposições é feita por Melo, Lavoura e Taffarel (2020) que reorganizam os ciclos de escolarização a partir das atividades-guias¹³.

Nesta reformulação, ganha destaque os primeiros anos de vida do estudante, período que compreende a Educação Infantil. Dado os inúmeros saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico do sujeito nesta etapa do ensino, os autores propõem que o primeiro ciclo abarque do primeiro ano de vida aos seis anos, ou seja, da creche ao final da pré-escola. O segundo, terceiro e quarto ciclos compreendem, respectivamente, o primeiro segmento do ensino fundamental, o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio (MELO; LAVOURA; TAFFAREL, 2020).

Os ciclos de escolarização apresentados pela ACS e orientados pela periodização do desenvolvimento humano mostram-se fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, pois contribui para que o professor escolha o percurso didático-metodológico mais adequado para consolidar no estudante efetivamente a aprendizagem dos conteúdos por ele ensinados.

Portanto, entendemos ser a PHC e ACS as referências mais alinhadas com um projeto de educação capaz de impor à crítica radical a sociabilidade do capital e colaborar para que tenhamos transformações de ordem coletiva, para o conjunto da classe trabalhadora, não apenas para o indivíduo, conforme preconiza as “competências” políticas educacionais orientadas pela lógica do mercado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise do capital iniciada em 2008 tem cobrado caro da classe trabalhadora em muitos países. No Brasil os reflexos da crise chegam tardiamente, mas não menos agressiva. A necessidade de se manter a marcha da acumulação derrubou uma presidente, prendeu um ex-presidente – o mais cotado para a eleição de 2018 –, produziu uma série de reformas sociais e ajustes fiscais e colocou na presidência um representante que ao longo de anos deixou explícito o seu projeto fascista de poder.

As reformas produzidas por exigência da burguesia já eram sentidas pela classe trabalhadora antes mesmo da pandemia, mas esta tem evidenciado a urgência da revogação de todos os ataques aos direitos sociais conquistados através de muita luta ao longo de décadas e destruídos em pouco mais de cinco anos. Os altos níveis de desemprego e precarização do trabalho, a fome, a restrição a seguridade social, as políticas públicas de educação orientadas pelo mercado são alguns dos resultados nefastos produzidos pelo golpe de classe exigido pelo capitalismo no país.

Ainda assim, não há nenhuma possibilidade no horizonte de curto prazo para que as elites desse país entendam que a crise social que vivemos tende a acentuar nos próximos anos. Ao contrário, procuram hegemonizar ainda mais o capital com a dinâmica de “oportunidades” apresentada pela crise. Não é diferente com a educação básica que se vê diante da enorme pressão pelo uso da educação à distância durante a pandemia, abrindo caminho para novos negócios do grande capital neste segmento pós-pandemia com a venda de plataformas, que no ensino superior já substituem professores.

Durante todo ano de 2020, o Colégio Pedro II conseguiu resistir aos ataques externos e internos para o uso das aulas remotas como contagem de hora, defendendo que o processo de ensino e aprendizagem na educação básica só é possível mediante aula presencial. Contudo, diante da permanência do estado pandêmico ainda em patamares elevados, sem qualquer perspectiva de retorno das aulas presenciais, o Colégio foi obrigado a recomençar o ano letivo 2020 em fevereiro de 2021, com a adequação do calendário letivo e a contagem de horas.

Contra o avanço do capital sobre a vida dos trabalhadores e todas as consequências que ele traz, acreditamos que a PHC e a ACS sejam referências teóricas capazes de oferecer o ensino apropriado para gerar aprendizagens nos estudantes que os permitam fazer a crítica radical e necessária à sociabilidade que o capitalismo oferece a

Revista Fluminense de Educação Física, Edição Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021. Página 16

humanidade. Reconhecemos os limites para a difusão e prática de tais teorias na escola imersa na sociedade capitalista. Mas também reconhecemos a capacidade que elas possuem para colaborar com o projeto de transformação desta sociedade rumo a uma sociedade verdadeiramente justa e fraterna para todos, sem exceção. Modelo de sociedade que já conhecemos e atende pelo nome socialismo.

REFERÊNCIAS

CALIL, Gilberto. Embates e disputas em torno das jornadas de junho. *Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, n.47, p.377-403, ago. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17155/14571>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

DAMO, Arelei Sander. A tragédia que a Copa do Mundo legou ao Brasil – as Jornadas de Junho e a efervescente anticorrupção. *Interseções*, v. 22, n. 2, p. 167-200, set. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/54488/35163>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. 1. Ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da Educação Física na escola. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 14, n. 25, p. 99-119, ago. 2020. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/8880>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MAGALHÃES, Giselle. Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvendo na Educação Infantil. *Crítica Educativa*, v. 4, n.2, 275–286, jul./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/354>>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

MASCARO, Alysson Leandro. *Crise e golpe*. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MASCARO, Alysson Leandro. *Crise e pandemia*. São Paulo: Boitempo, 2020.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque; LAVOURA, Tiago Nicola; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino Crítico-Superador da Educação Física: contribuições da teoria da atividade. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.10, 2020. Disponível em:

<<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338>>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

MORAES, Raquel de Almeida. A influência norte-americanas no golpe de 2016. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lourdes. **A crise da democracia brasileira**. 1. Ed. Eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. Disponível em: <https://ead2.iff.edu.br/pluginfile.php/137157/mod_resource/content/1/livrocarloslucena.pdf>. Acesso em: 12 de fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classe na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Regina Helena Alves da; ZIVIANI, Paula. Temporalidades emaranhadas: desafios metodológicos da dinâmica dos protestos em rede de 2013 no Brasil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.17, p. 27-46, 2018. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/8126>>. Acesso em: 10 de jan. 2021.

TATAGIBA, Luciana. Entre as ruas e as instituições: os protestos e o impeachment de Dilma Rousseff. **Lusotopie**, n.17, p. 112-135, 2018. Disponível em: <https://www.cesop.unicamp.br/vw/11Mb2Ta0wNQ_MDA_c2b2c_/Entre%20as%20ruas%20e%20as%20institu%C3%A7%C3%B5es%20os%20protestos%20e%20o%20impeachment%20de%20Dilma%20Rousseff.pdf>. Acesso em 17 de jan. 2021.

TATAGIBA, Luciana; GALVÃO, Andreia. Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011-2016). **Opinião Pública**, v.25, n.1, p. 63-96, Abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-62762019000100063&tlng=pt>. Acesso em 12 de Nov. 2020.

¹Ver mais em: <https://cnts.org.br/noticias/brasil-fez-a-pior-gestao-do-mundo-na-pandemia-diz-estudo/>

² Aqui consideramos a nomenclatura utilizada pelo “Coletivo Mais Verdade” – grupo de pesquisadores do período ditatorial brasileiro – para adjetivar as forças que comandaram o golpe de Estado brasileiro em 1964. Ver mais em <https://www.facebook.com/maisverdade>.

³ Ver mais em: <https://rsf.org/pt/noticia/oligopolios-de-midia-controlados-por-poucas-familias-reporteres-sem-fronteiras-e-o-intervozes-lancam>

⁴ “Torção ideológica” é um conceito utilizado por Damo (2020) para identificar a alteração dos rumos das manifestações apresentadas nas Jornadas de Junho e na Copa das Confederações de Futebol, ambas em 2013. Para o autor, a movimentação dos atos migrou de um protagonismo dos militantes da esquerda para coletivos com bandeiras tradicionalmente defendidas pela direita.

⁵ Ver mais em: <https://theintercept.com/2021/02/09/namoro-lava-jato-rede-globo/>

⁶ Ver mais em: <https://www.fundacaoulisses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>

⁷ O CREIR conta com cinco departamentos pedagógicos, a saber: Departamento de Artes Visuais; Departamento de Educação Física; Departamento de Educação Infantil; Departamento de Educação Musical; e Departamento de Informática Educativa.

⁸ Os setores que participam desde o início das ações remotas juntos aos estudantes e famílias são: Biblioteca; Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas; Setor de Orientação Educacional e Pedagógica.

⁹ Ver mais em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/PORT%201254%20dispe%20sobre%20atividades%20acadmicas.pdf>

¹⁰ Ver mais em: <http://www.cp2.g12.br/blog/tijuca1/files/2019/05/PORT-1665-Todos.pdf>

¹¹ Ver mais em: http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2020/DEZ/PORTARIA_3112_29.12.20.pdf

¹² Ver mais em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm

¹³ Atividade-guia, segundo Leontiev (2001 apud MAGALHÃES, 2018, p. 279), “é a atividade responsável pelas principais mudanças no psiquismo e também na personalidade da criança, além de proporcionar o surgimento de outras atividades que tornar-se-ão guia no próximo período”.

