

CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO LÓGICA DO CONHECIMENTO NO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE

SCHOOLING CYCLES AND LOGICAL SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE IN CRITICAL-OVERCOMING TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF ACTIVITY THEORY

Flávio Dantas Albuquerque Melo **1**

Tiago Nicola Lavoura **2**

Celi Nelza Zülke Taffarel **3**

Resumo: *Concebendo ser a abordagem de ensino crítico-superadora uma sólida proposição teórico-prática para a afirmação e legitimidade da Educação Física (EF) na educação escolar, o objetivo do artigo é explicitar de que forma a teoria da atividade e sua periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano permite certa readequação e atualização dos elementos categoriais relativos à problemática dos ciclos de escolarização e a sistematização lógica do conhecimento presentes nessa abordagem de ensino. A investigação clarifica como a dinâmica, a estrutura e o desenvolvimento da forma e do conteúdo de pensar do estudante se consolidam tendendo-se a lógica dialética como referência de organização do ensino, não somente para a EF, mas, seguramente, para todas as demais disciplinas do currículo da educação escolar.*

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Periodização do Desenvolvimento. Educação Escolar. Educação Física.

Abstract: *Conceiving that the critical-overcoming teaching approach is a solid theoretical-practical proposition for the affirmation and legitimacy of Physical Education (PE) in school education, the aim of the article is to explain how the theory of activity and its historical-cultural periodization of human development allows a certain readjustment and updating of the categorical elements related to the problem of schooling cycles and the logical systematization of knowledge present in this teaching approach. The investigation clarifies how the dynamics, structure and development of the student's form and content of thinking are consolidated with dialectical logic as a reference for teaching organization, not only for PE, but certainly for all others subjects of the school education curriculum.*

Keywords: Activity Theory. Development Periodization. School Education. Physical Education.

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). **1**
Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).
Membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9033781419336294>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5810-5989>. E-mail: fdam28@gmail.com

Pós-doutor e Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional (UESC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física (GEPEFEF-UESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9118615791519344>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4382-0415>. E-mail: nicolalavoura@gmail.com

Pós-doutora e Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora de produtividade do CNPQ. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5691238604320892>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>. E-mail: celi.taffarel@gmail.com

Introdução

O artigo pretende explicitar de que forma a teoria da atividade, um sólido fundamento teórico-metodológico desenvolvido pelos psicólogos soviéticos da psicologia histórico-cultural, permite certa readequação e atualização dos elementos categoriais relativos à problemática dos ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento na abordagem de ensino crítico-superadora da Educação Física (EF) brasileira.

Tomar os ciclos de escolarização e respectiva lógica do conhecimento da obra intitulada *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 2012) como objeto de análise, com vistas ao enriquecimento de suas categorias teóricas e readequação conceitual, a partir dos elementos de análise da psicologia histórico-cultural, se faz necessário por, pelo menos, dois principais motivos.

Em primeiro lugar, julgamos que em tempos de profundos retrocessos em termos políticos e culturais em nosso país na atual conjuntura, em que se verifica diuturnamente o desmantelamento das políticas públicas e o entreguismo desenfreado de praticamente todas as esferas sociais, tais como trabalho, saúde, moradia, segurança pública e, com nítido destaque, a educação, ao empresariado e ao capital internacional, é preciso defender o processo de formação humana que ocorre no interior das escolas brasileiras, tanto no que diz respeito ao avanço de suas formulações teóricas quanto de implementação prático-pedagógica.

Neste âmbito, compreendemos ser da maior importância uma nítida e intransigente resistência da área afirmando a importância da EF no processo de escolarização das novas gerações, em meio às políticas de desestruturação desta disciplina curricular na Educação Básica brasileira, como assim o fazem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir das resoluções CNE/CP n. 02/2017 e CNE/CEB n. 03/2018, e a reforma do Ensino Médio, promulgada pela Lei n. 13.415/2017.

Em segundo lugar, entendemos que, mesmo considerando a obra do Coletivo de Autores (2012) aquela que se apresenta com maior riqueza de determinações teóricas em nossa área para o ensino da EF na escola, considerando os nexos e as relações existentes entre projeto histórico de escolarização, de formação humana e de sociedade, concepção de currículo ampliado, seleção de conteúdos e trato lógico-metodológico com o conhecimento, delimitação de objeto de ensino e perspectivas de avaliação, tal concepção de ensino da EF não foi nem poderia ser esgotada em termos de formulação teórica naquela obra.

Neste sentido, desde 1992, ano do lançamento do livro, até os dias atuais, como não poderia deixar de ser com qualquer campo do conhecimento acadêmico-científico, o acervo de produções teóricas da área pedagógica em EF avançou e, com este, consideramos que a concepção crítico-superadora da EF tem acompanhado este crescimento qualitativo (ESCOBAR, 1997; GAMA, 2015; GOELNER, 1992; PERNAMBUCO, 2010, 2013; LORENZINI; TAFFAREL, 2018; MELO, 2017; OLIVEIRA, 2018; TAFFAREL; ESCOBAR, 2005; TEIXEIRA, 2018).

Não obstante, ainda existem elementos internos desta concepção de ensino que pode e deve ser aprofundado em termos teórico-práticos, o que evidentemente é válido para qualquer explicação teórico-científica.

Um destes elementos é este aqui tratado como objeto de análise¹. Consideramos que é necessário no Coletivo de Autores (2012) uma melhor precisão dos ciclos de escolarização e consequente sistematização lógica do conhecimento, o que aqui propomos conforme a periodização do desenvolvimento segundo o estofa teórico da teoria da atividade à luz da psicologia

1 Com efeito, no próprio interior do campo da abordagem de ensino crítico-superadora da EF, campo este cujos autores deste artigo se reconhecem como partícipes da sua construção coletiva, se admite que os fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e, sobretudo, a categoria da atividade, podem ainda melhor amparar as discussões e análises realizadas para a determinação do objeto de ensino da EF, a compreensão de desenvolvimento humano e seus processos e períodos de desenvolvimento, as relações entre atividade e consciência, dentre outras. Não que tais fundamentos não estejam presentes na elaboração original proposta pelo Coletivo de Autores (2012), porém, tal como é reconhecido por Escobar (2012, p. 128), "Na época em que escrevemos o livro nós não radicalizamos esse conceito, nem o esclarecemos o suficiente. [...] No Coletivo, a categoria atividade não foi plenamente utilizada [...]". Há que se considerar, também, os limites históricos de uma obra datada, produzida num período em que o acesso às publicações e traduções dos textos dos psicólogos soviéticos era ainda mais limitado.

histórico-cultural².

A periodização do desenvolvimento humano na tradição histórico-cultural, como se sabe, é assumida como um processo fundamentalmente determinado pelas condições históricas e sociais de vida dos indivíduos (DAVIDOV, 1988; LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, 1996, 2001). Sendo assim, os estágios de desenvolvimento conforme as épocas e seus períodos são produzidos histórica e socialmente, conforme as respectivas atividades-guia e os lugares ocupados por cada um nos sistemas de relações sociais.

Portanto, não é a idade cronológica que determina o processo e o período de desenvolvimento dos seres humanos, não se sustentando nesta concepção nenhuma ‘fase natural’ do mesmo³. Na Figura 1 tem-se um diagrama com uma síntese de todos os elementos fundamentais da periodização histórico-cultural do desenvolvimento (PASQUALINI, 2013).

Figura 1: Periodização Histórico-Dialética do Desenvolvimento.



Fonte: Pasqualini (2013).

No diagrama observamos três grandes épocas de desenvolvimento: primeira infância, infância e adolescência. Em cada uma delas, dois períodos são constitutivos. A época da primeira infância é constituída dos períodos ‘primeiro ano de vida’ e ‘primeira infância’. A época infância é formada pelos períodos ‘idade pré-escolar’ e ‘idade escolar’. Já a época da adolescência constitui-se pelos períodos de ‘adolescência inicial’ e ‘adolescência’.

A constituição de dois períodos por época não é ocasional, visto ser cada período determinado por uma atividade-guia e uma esfera de relação social. Elkonin (1987) foi o primeiro psicólogo soviético a apresentar uma síntese deste processo de desenvolvimento humano impulsionado por atividades-guia e por dois tipos principais de esferas de relações sociais.

Segundo o autor, é a ‘comunicação emocional direta com o adulto’ a atividade-guia do período primeiro ano de vida. Já no período da primeira infância, é a atividade-guia ‘objetiva-manipulatória’ aquela que assume o lugar de atividade principal. No período de idade pré-escolar, a atividade-guia correspondente é a de ‘jogos de papéis sociais’. O período idade escolar é determinado pela atividade-guia de ‘estudo’. A adolescência inicial tem a atividade

² Importante destacar que, ao apresentar a concepção de ciclos de escolarização enquanto processo sucessivo e espiralado de construção do conhecimento sobre o objeto da EF, o Coletivo de Autores (2012, p. 44) afirma que “As referências teóricas sobre ‘os ciclos’ podem ser ampliadas”, citando nominalmente V. V. Davidov, A. N. Leontiev e L. S. Vigotski, reconhecidamente três dos principais autores da psicologia histórico-cultural. A isto, o presente artigo cumpre realizar.

³ Toda aparição e referência as possíveis idades de vida humana presentes no texto devem ser, portanto, consideradas como relativas, visto ser tal periodização histórica e culturalmente condicionada.

de 'comunicação íntima pessoal' como condicionadora do período. E o último período adolescência é determinado pela atividade-guia 'profissional/estudo'.

Conforme Elkonin (1987), o primeiro período de cada grande época é determinado pela prevalência da esfera afetivo-emocional, o que significa dizer que são as relações entre as pessoas e, sobretudo, a relação criança/indivíduo-adulto social a fonte principal da geração de necessidades e motivos da atividade humana, estas consideradas fundamentais para o processo de desenvolvimento.

Já nos segundos períodos das grandes épocas ocorre o predomínio de relações sociais da esfera intelectual-cognitivo, visto ser a relação criança/indivíduo-objeto social o sistema de mediações gerador de desenvolvimento (ELKONIN, 1987).

O caminho teórico-metodológico seguido neste texto será o de buscar determinar, a partir destes fundamentos teóricos, uma melhor apreensão e readequação dos ciclos de escolarização e trato com o conhecimento presentes no Coletivo de Autores (2012). Tal percurso nos oportunizará melhor explicitar alguns conceitos do acervo categorial da psicologia histórico-cultural e respectiva teoria da atividade⁴, o que se expõe na sequência.

Os ciclos de escolarização e a lógica do conhecimento: uma proposta de reorganização

Os ciclos de escolarização básica, tal como proposto pelo Coletivo de Autores (2012) e retomados por Taffarel et. al. (2010) com mais clareza e força expositiva apresentam, segundo nossa análise, elementos essenciais e de fundamental importância para se pensar o processo de conhecimento acerca do objeto e conteúdos de ensino na EF.

Decerto, 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.

Não por acaso, tal proposta de sistematização lógica do conhecimento expressada nos ciclos e fundamentada em uma concepção curricular ampliada de eixo e de dinâmica de ensino edificados na lógica dialética (COLETIVO DE AUTORES, 2012) tem sido reivindicada como uma proposição para todo e qualquer ensino que se queira realizar nos marcos de uma didática histórico-crítica (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Conforme afirmado pelos autores:

[...] os ciclos de escolarização determinam os distintos graus de apreensão do saber escolar pelo aluno, o que deve ser uma referência para a didática da pedagogia histórico-crítica. [No Coletivo de Autores (2012)] São delineados quatro grandes ciclos referentes aos graus de generalização do pensamento, cada um com algumas características próprias, mas que em conjunto revelam a totalidade do movimento do pensamento em seu processo de ascensão do abstrato ao concreto (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 149).

Dessa forma, a lógica do conhecimento por meio dos ciclos está determinada pela própria dinâmica de inteligibilidade do real explicitada na tradição do materialismo histórico-dialético, sendo que o desenvolvimento do processo que vai do desconhecido ao conhecido implica e vai implicando cada vez mais mudanças nas formas e nos conteúdos de pensar os dados da realidade relativos ao objeto de ensino da EF.

Revela-se, portanto, todo o enriquecimento do próprio pensamento nos ciclos de

4 Não é nosso objetivo expor minuciosamente os conceitos de atividades-guias, as neoformações de cada período e respectivos sistemas de relações sociais das esferas afetivo-emocional e/ou intelectual-cognitivo. Já há uma considerável produção teórica disponível, dentre as quais sugerimos o livro *"A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice"* organizado por Martins, Abrantes e Facci (2016).

escolarização, “[...] constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do estudante de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36), materializando-se a função social da escola e do currículo de propiciar ao estudante uma reflexão sobre sua prática social, cuja expressão resultante, em cada período de sua vida, é uma forma de pensar por meio de uma determinada lógica a realidade social objetiva.

Conforme está presente na obra em análise, “O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série⁵. É o *ciclo de organização da identidade dos dados da realidade*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, destaque dos autores). O propósito deste ciclo é confrontar o estudante com os dados da realidade para que ele, gradualmente, organize em seu pensamento a identificação destes dados. Tanto o professor quanto os próprios conteúdos de ensino serão mediadores neste processo. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, o estudante dá um salto qualitativo quando “[...] começa a categorizar os objetos, sistematizá-los e associá-los” (TAFFAREL et.al., 2010, p. 204).

O segundo ciclo “vai da 4ª à 6ª séries. É o *ciclo da iniciação à sistematização do conhecimento*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, destaque dos autores).

O objetivo deste ciclo é que o estudante organize em seu pensamento os dados da realidade sistematizando-os na forma de conceitos que busquem explicar os enlaces e relações entre os objetos, ações e fenômenos presentes na realidade objetiva. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, o estudante dá um salto qualitativo quando “[...] começa a estabelecer generalizações” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Já o terceiro ciclo “vai da 7ª à 8ª séries. É o *ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, destaque dos autores). Espera-se que agora o estudante amplie a sistematização do conhecimento iniciado no ciclo anterior, isto é, amplie suas referências de pensamento a partir dos conceitos científicos. O estudante avança quando “[...] reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Por fim, o quarto ciclo “se dá na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio. É o *ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento*” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, destaque dos autores), e tem o propósito de possibilitar o estudante aprofundar a sistematização do conhecimento. Há um salto qualitativo em sua aprendizagem quando “[...] estabelece regularidades dos fenômenos” (TAFFAREL et. al., 2010 p. 204).

Diante do exposto, teceremos algumas análises com vistas à proposição de atualização da organização dos ciclos de escolarização a partir das contribuições da teoria da atividade, pensando-se numa mais adequada conformação entre a periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano e a lógica de sistematização do conhecimento no ensino escolar.

A rigor, a criança na época da primeira infância principia, pela mediação do adulto, a superação da predominância das funções psíquicas elementares em direção à formação e estruturação das funções psíquicas superiores, por exemplo, a criança (bebê) no final do primeiro ano de vida institui o seu principal marco referencial que é a consciência embrionária de si, resultado da diferenciação que o bebê faz de si mesmo em relação aos objetos de seu entorno social (MARTINS, 2012).

Destarte, a criança já nesta primeira grande época denominada primeira infância (± 1 ano de idade), a partir das relações estabelecidas com o adulto social (esfera afetivo-emocional guiada pela atividade de comunicação emocional direta) e com os objetos sociais (esfera intelectual-cognitiva que tem a atividade-guia objetual-manipulatória como determinante), inicia a referida organização da identidade dos dados da realidade e, ocorrendo tais relações sob condições de um ensino sistematizado, o qual considera que “[...] não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (MARTINS,

5 A partir da política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos (iniciada em 2005) a criança adentra no Ensino Fundamental no 1º ano com a idade escolar de seis anos e finaliza no 9º ano com a idade escolar de 14 anos. A denominação de *série* foi substituída por *ano*, expressando-se este período de escolarização da seguinte maneira: classe de alfabetização (CA) = 1º ano; 1ª série = 2º ano; 2ª série = 3º ano; 3ª série = 4º ano; 4ª série = 5º ano; 5ª série = 6º ano; 6ª série = 7º ano; 7ª série = 8º ano; 8ª série = 9º ano. No Coletivo de Autores, a denominação encontrada é *série* em virtude de a obra ter sido lançada no ano de 1992.

2012, p.100), tende a atingir ainda nesta época e períodos respectivos as expectativas almeçadas para este estágio de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, avaliamos que o *primeiro ciclo de escolarização*, cuja proposição do Coletivo de Autores (2012) dever-se-ia iniciar na pré-escola, deve levar em consideração todos os períodos de desenvolvimento da primeira infância, antecipando-se e englobando o ensino nas creches, ensino este o qual também é constitutivo da educação infantil. Com isto, consideramos que a apropriação sistematizada das atividades sociais presentes na cultura corporal pode contribuir nesta etapa de escolarização no sentido de promover o desenvolvimento psíquico da criança⁶.

O traço essencial deste primeiro ciclo é determinado pelo conteúdo interno advindo das atividades-guia de comunicação emocional direta, objeto-manipulatória e jogo de papéis sociais. Estas três atividades principais condicionam a forma e o conteúdo de cada um dos três períodos de vida correspondentes: primeiro ano, primeira infância e idade pré-escolar. Entre estes períodos temos o surgimento e aprimoramento de algumas neoformações, as quais são consequência e expressão da fecunda relação existente entre a atividade e o desenvolvimento da consciência, permitindo a aparição da consciência embrionária de si, consciência de si mesmo e consciência do seu entorno social.

Também, é um ciclo demarcado por esferas de relações sociais as quais, num primeiro momento, há uma predominância de relações humanas calcadas na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social). Num segundo momento, inicia-se o domínio de relações humanas assentadas na esfera intelectual-cognitiva (relação criança-objeto social) e, num terceiro momento, novamente, há predominância de relações humanas fixadas na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social), contudo, em outro patamar de complexidade.

Segundo Elkonin (1987), na primeira forma de relação a criança se orienta pela internalização das relações sociais das pessoas de acordo com suas ações e seus objetos sociais e, por conseguinte, se apropria dos motivos e dos fins específicos elaborados socialmente no modo de vida. Na segunda forma de relação, a criança se apropria dos procedimentos de ação dos objetos elaborados socialmente com vista a dominá-los e aplicar, adequadamente, as técnicas culturais respectivas.

Outra questão que podemos destacar entre os períodos assinalados deste primeiro ciclo é a singularidade do desenvolvimento da linguagem e do pensamento. No início, existe o desenvolvimento do pensamento sincrético, no qual ainda não temos fala desenvolvida, isto é, existe uma fase pré-linguística que antecede o domínio da linguagem em si, todavia, ao longo do desenvolvimento (segundo e terceiro anos de vida) surgem outros estágios (domínio do idioma e domínio da estrutura gramatical da linguagem, respectivamente), os quais possibilitam saltos qualitativos nas formas de pensar da criança⁷. Devido a isto Taffarel et. al. (2010, p. 204) afirmam que, neste ciclo:

[...] os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. A escola – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem

6 Recomendamos a leitura da tese de doutorado de Teixeira (2018) que, a partir dos estudos de Melo (2017), também traz atualizações e novos elementos para se pensar a organização do ensino da Educação Física no primeiro ciclo de escolarização.

7 Tanto A. N. Leontiev quanto L. S. Vigotski dedicaram-se ao estudo do desenvolvimento do pensamento, ambos sistematizando uma proposição de periodização desta função psíquica compartilhando da mesma unidade teórico-metodológica de análise. Não obstante, conforme evidenciou Martins (2016), enquanto Leontiev colocou no centro de sua análise a *natureza da atividade* da relação sujeito-objeto, a partir da qual se institui o pensamento, Vigotski investigou a *formação de conceitos*, explicitando como o significado das palavras se modifica em decorrência da ampliação da estrutura de generalização da atividade de pensar. Ambos destacaram a existência de três etapas do processo de desenvolvimento do pensamento, sendo denominadas por Leontiev (1978, 2005) como *pensamento efetivo ou motor vivido*, *pensamento figurativo* e *pensamento abstrato ou lógico-discursivo*, e por Vyotski (2001) como *pensamento sincrético*, *pensamento por complexos* e *pensamento por conceitos*.

as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. Neste ciclo, o estudante se encontra no momento da “experiência sensível”, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento.

Estes saltos dialéticos criam as condições subjetivas para o surgimento do pensamento figurativo (LEONTIEV, 2005) ou pensamento por complexos (VYGOTSKI, 2001), denotando um estágio cujas funções psíquicas superiores vão surgindo e se consolidando, abrindo-se uma longa via de complexificação de desenvolvimento das estruturas do psiquismo humano.

A teoria da atividade pressupõe que o desenvolvimento humano é impulsionado pelas condições objetivas de vida. Tais condições são permeadas de processos contraditórios que dialeticamente podem ser superados, superações estas que demarcam os saltos de desenvolvimento dos indivíduos. De acordo com Gama (2015), a principal contradição a ser enfrentada neste primeiro ciclo de escolarização é a contradição *homem natureza* e *homem cultura*, expressão da contradição estabelecida entre o biológico e o cultural, entre o inato e o adquirido.

Do ponto de vista psicológico, tal contradição se expressa entre as funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, entre os comportamentos inatos e os comportamentos complexos culturalmente instituídos. Do ponto de vista pedagógico, deve-se considerar a distinção vigotskiana entre área de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente, com as ações educativas devendo ser realizadas com o objetivo de promover a superação por incorporação desta contradição, logo, produzir desenvolvimento.

Outra readequação que propomos ainda neste primeiro ciclo de escolarização diz respeito a sua extensão. Conforme exposto no Coletivo de Autores (2012), é um ciclo que deve se estender até a 3ª série do ensino fundamental (atual denominação de 4º ano). Contudo, entendemos que deve o primeiro ciclo se estender até o fim do período pré-escolar.

A periodização do desenvolvimento histórico-cultural nos permite afirmar que, ao final do período da idade pré-escolar (± 6 anos de idade), a criança, sob as condições de um ensino sistematizado, já adquiriu certas funções psíquicas superiores e operações racionais, lhe permitindo ir além de organização da identidade dos dados da realidade, portanto, superando por incorporação este primeiro ciclo e já adentrando no segundo ciclo de sistematização do conhecimento.

Considerando que o estudante “[...] dá um salto qualitativo [...] quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36), ele inicia a sistematização destes dados a partir de generalizações primárias, posto que começa a generalizar não só as propriedades dos objetos, mas também, o lugar que estes objetos ocupam nas relações sociais do seu entorno.

Ademais, inicia-se já no período da idade pré-escolar as conexões objetivas entre os objetos sociais, ações humanas e os fenômenos, uma vez que a criança vai se relacionando com o mundo a sua volta e sentindo necessidade de fazer parte dessa realidade, não só se apropriando dos objetos (o que já fazia com a atividade-guia objetual-manipulatória), mas, também, se apropriando dos papéis sociais exercidos pelos adultos na dimensão concreta da realidade, por intermédio da atividade-guia de jogo de papéis sociais.

Ao final deste período, de acordo com Martins (2012), as principais aquisições da criança diante de uma aprendizagem sistematizada são: fortalecimento das aquisições anteriores; maior desenvolvimento e compreensão da linguagem oral; elaboração mais acurada da consciência de si e de seu entorno; níveis mais avançados de sociabilidade; formação de conduta arbitrária; acentuado desenvolvimento das instâncias morais e éticas de seus comportamentos; estabelecimento de relações de causa e efeito; capacidade para análises, sínteses e generalizações primárias; e transição gradativa do pensamento sincrético pautado na empiria-fenômeno para formas mais abstratas do pensamento.

Na Figura 2 estão sintetizados os principais traços característicos do primeiro ciclo de escolarização, readequando-o em termos de organização e sistematização da lógica do co-

nhecimento, observando-se o acervo categorial nuclear da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano.

Figura 2: 1º Ciclo de escolarização no ensino crítico-superador da EF.

1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Primeira Infância » Meados da Infância
Período	Primeiro Ano » Primeira Infância » Idade Pré-escolar (± 1-6 anos)
Atividade Guia	Comunicação Emocional Direta » Objetal-Manipulatória » Jogo de Papéis Sociais
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-Cognitivo » Afetivo-Emocional
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato)
Desenvolvimento da Linguagem	Fase pré-linguística » Domínio primário do idioma » Domínio da estrutura gramatical da linguagem
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento Sincretico » Pensamento por Complexos
Principais Neoformações	Consciência embrionária de si » Consciência de si-mesmo » Consciência de si e de seu entorno social

Fonte: Elaborado pelos autores.

Avancemos para as considerações sobre o *segundo ciclo de escolarização*. Avaliamos que as neoformações adquiridas ao final da idade pré-escolar impulsionam a criança para uma nova situação social de desenvolvimento, a qual requer uma nova atividade e uma atitude que a oriente para a iniciação à sistematização do conhecimento, o que é o propósito do segundo ciclo assinalado pelo Coletivo de Autores (2012).

Consideramos ser este o traço essencial constitutivo do salto qualitativo operado no desenvolvimento infantil, demarcando a mudança dos ciclos de escolarização e, sendo assim, o segundo ciclo de escolarização deve corresponder a todo o período da idade escolar, prolongando-se até o início da época da adolescência, momento de transição demarcado pelo fim do período da idade escolar e o início do período da adolescência inicial (± 6-10 anos, 1º ao 5º ano do ensino fundamental).

Vale destacar as contribuições de Davidov (1988, p.82) sobre as profundas mudanças demarcadas pela chegada à idade escolar, em virtude da própria alteração da atividade-guia, tendo-se agora o estudo como principal e dominante atividade:

O ingresso na escola sinaliza um novo período na vida da criança associado a um novo período de desenvolvimento – a idade escolar inicial, na qual a atividade principal é o estudo. No processo de implementação desta atividade, a criança sistematicamente assimila, sob a orientação do professor, o conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (as ciências, arte, moral, leis) e as capacidades necessárias para agir de acordo com as exigências sociais. O conteúdo destas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas legais) é de natureza teórica.

É um ciclo cujo traço essencial é disponibilizar primariamente o acervo de conhecimentos sistematizados para que a criança possa iniciar o processo de compreensão do mundo em que se vive. Nele:

O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles (TAFFAREL et. al., 2010, p. 204).

Em virtude destas características, o referido ciclo é permeado por relações sociais cuja predominância assenta-se na esfera intelectual-cognitiva, ou seja, na relação criança-objeto social, entendendo-se por objeto social os próprios objetos do conhecimento sistematizado do currículo escolar, dentre eles a cultura corporal, objeto da EF.

No transcurso deste segundo ciclo, temos como principais neoformações a consciência crítica de si e de seu entorno social, portanto, com um nível e uma profundidade de consciência mais complexificados do que no ciclo anterior. É aqui que também se verifica todo o longo percurso de formação de conceitos, porém, ainda edificados na fase do pensamento por complexos.

Todavia, evidencia-se já aqui toda a potencialidade do ensino sistematizado no desenvolvimento das muitas variações funcionais e estruturais do pensamento, com o estabelecimento “[...] de conexões entre diferentes impressões concretas, de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual e, conseqüentemente, da imagem psíquica dela resultante” (MARTINS, 2013, p. 217).

Desta forma, este segundo ciclo de escolarização se apresenta como de fundamental importância para uma possível conquista em termos de neoformação psíquica que somente poderá se efetivar no período da adolescência: o pensamento teórico. Até lá, o pensamento conceitual estará em processo de desenvolvimento, não atingindo suas máximas possibilidades.

Neste ciclo, o ensino fundamental impulsionará o confronto e o enfrentamento do estudante face à contradição *homem e sociedade*, uma vez que, do ponto de vista pedagógico, o professor promoverá ações educativas que instrumentalizem o estudante para a apropriação e assimilação do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, com vistas a ir apreendendo as contradições do modo de vida capitalista. Nas palavras de Saviani (2007, p.160):

A escola elementar [fundamental] não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

A compreensão desta contradição vai, progressivamente, requerendo novas funções psíquicas e aprimorando outras, ao passo que o estudante amplia seu sistema de referência diante do modo de vida. Na Figura 3 sintetizamos os traços essenciais constitutivos deste segundo ciclo de escolarização.

Figura 3: 2º Ciclo de escolarização no ensino crítico-superador da EF.

2º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Meados da Infância
Período	Idade Escolar (± 6-10 anos)
Atividade Guia	Atividade de Estudo
Esfera	Intelectual-Cognitivo
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre o homem e a sociedade
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do domínio da estrutura gramatical da linguagem
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por Complexos
Principais Neoformações	Consciência crítica de si e de seu entorno social

Fonte: Elaborado pelos autores.

Passemos a análise do *terceiro ciclo de escolarização*, este que consideramos dever corresponder a todo o período da adolescência inicial da periodização do desenvolvimento, demarcando, portanto, a primeira metade da época da adolescência (± 10 -14 anos, 6º ao 9º ano do ensino fundamental).

Neste período, a comunicação íntima pessoal é a atividade-guia promotora de desenvolvimento e, por sua vez, é a esfera afetivo-emocional que mediará a relação dos adolescentes entre si e com os adultos. Assim, o lugar socialmente ocupado pelo estudante se altera em relação ao período da idade escolar, haja vista que neste momento da vida o adolescente tem como sistema de referência o modo de vida do adulto, buscando reproduzi-lo com os outros estudantes/adolescentes e com os próprios adultos (ANJOS; DUARTE, 2016).

Entretanto, a mudança da atividade-guia não significa que o adolescente não esteja mais sofrendo as determinações do estudo escolar. O fato da tendência da imitação dos adultos, de procurar parecer-se com eles em suas condutas, ações, maneiras de proceder e pensar faz com que se abra a via para a consolidação do pensamento teórico edificado nos verdadeiros conceitos (VYGOTSKI, 2001). E, por isso, neste terceiro ciclo:

[...] o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria (TAFFAREL et. al., 2010, p. 204).

Com efeito, o desenvolvimento do pensamento teórico afeta e promove todas as demais funções psíquicas complexas, tendo em vista ser a estrutura do psiquismo humano um sistema interfuncional. Nas palavras de Vygotski (1996, p.113):

Resta-nos dizer que temos dedicado tanta atenção ao desenvolvimento do pensamento porque não podemos considerá-lo em modo algum como um dos tantos processos

parciais do desenvolvimento na idade de transição. O pensamento nessa idade não é uma função a mais entre as outras. O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, basal, decisivo para todas as funções e demais processos. Com a finalidade de expressar de modo mais breve e claro o papel central do desenvolvimento intelectual para toda personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas, diremos que aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente. Os elos restantes dessa cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, transformam-se e reestrutura-se pela influência dos êxitos decisivos obtidos pelo pensamento do adolescente.

O domínio da estrutura gramatical da linguagem segue seu aprimoramento, resultado da apropriação das formas mais complexas da língua, tanto em seus aspectos fonológicos e morfológicos quanto nos aspectos sintáticos. A fala, mediante a evolução do significado da palavra, se torna mais complexa e permite que o estudante desloque o uso de conceitos espontâneos (da vida cotidiana) em direção ao uso dos conceitos científicos (da vida não cotidiana), vale dizer, a complexificação da fala é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos.

Neste terceiro ciclo, por ainda ser uma etapa do ensino fundamental, os adolescentes ainda se confrontam e enfrentam a contradição entre *homem* e *sociedade*. Não obstante, a nova forma de pensar por meio de operações teóricas configura-se como a via da tomada de consciência destas contradições e a própria possibilidade de superá-las. Portanto:

O adolescente, por intermédio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato, e o conteúdo do pensamento do adolescente converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e propósitos (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207).

Não por acaso uma das principais neoformações deste período em que se desenvolve o pensamento teórico é a formação da autoconsciência do indivíduo, manifestando-se o sentimento de maturidade dessa idade de transição. Não sem razão, é fulcral a educação escolar cumprir sua tarefa de transmissão do saber sistematizado nas suas formas mais desenvolvidas (SAVIANI, 2008), com o aporte dos sistemas conceituais edificados nas ciências, nas artes e na filosofia como conteúdo interno do ensino dos objetos das disciplinas do currículo.

No caso da EF, por exemplo, o ensino de conteúdos escolares neste ciclo de escolarização deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades da cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverá se formar nos estudantes uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal.

Assim, este terceiro ciclo concretiza o caminho da afirmação da EF na escola cuja função do ensino corresponda a socialização do acervo de significações histórico-sociais das atividades humanas tais como o jogo, o esporte, a dança, as lutas e a ginástica, nas relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos ou outros (ESCOBAR, 2012). A Figura 4 condensa os traços essenciais deste ciclo de escolarização.

Figura 4: 3º Ciclo de escolarização no ensino crítico-superador da EF.

3º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência
Período	Adolescência Inicial (± 10-14 anos)
Atividade Guia	Comunicação Íntima Pessoal
Esfera	Afetivo-Emocional
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e sociedade
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do domínio da estrutura gramatical da linguagem
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por Complexos » Pensamento Teórico
Principais Neoformações	Pensamento Teórico » Autoconsciência

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por último, falta expor nossa análise sobre o *quarto ciclo de escolarização*. Este é o único ciclo que consideramos não haver a necessidade de readequação de organização em termos de etapa de escolarização. É o ciclo em que os estudantes de fato encontram-se no ensino médio (± 14-17 anos). Entretanto, é possível explicar melhor a correspondência deste ciclo com o processo de desenvolvimento e a sistematização lógica do conhecimento na EF.

Neste quarto ciclo, os indivíduos encontram-se no período da adolescência, o último antes da entrada na vida adulta. A atividade profissional/estudo é a atividade-guia que promove as principais mudanças psicológicas nos estudantes neste momento, posto que tal atividade nesta fase final da adolescência se caracteriza por ter como motivo fundamental o estudo e a preparação de sua atuação futura nas relações sociais de produção da vida humana. Por conseguinte, o adolescente começa a despertar interesse pelo significado do conhecimento científico e, por sua vez, se desenvolvem os denominados interesses cognoscitivos científicos (ANJOS; DUARTE, 2016; ELKONIN, 1987).

Esta atividade-guia é mediada pela esfera intelectual-cognitiva (relação adolescente-objeto social), cujo estudante busca apropriar-se dos procedimentos elaborados socialmente por meio da ação com os objetos culturais, visando dominá-los e aplicá-los nas resoluções das situações-problemas postas pelo modo de vida. Conforme explicitado por Taffarel et. al. (2010, p. 205), no quarto ciclo:

[...] o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. [...] deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a regularidade científica, podendo, a partir

dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa.

Nesta etapa, o pensamento teórico operando por meio dos conceitos científicos pode vir a se expressar nas suas máximas potencialidades. As operações do pensamento tais como análise e síntese, comparação, generalização e sistematização, abstração e concreção (MENCHINSKAIA,1960; ÚSOVA,1988) permitem o conhecimento mais profundo da realidade:

O adolescente [...] quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Nesse sentido, o estudante no ensino médio deverá, a partir do pensamento teórico, enfrentar a contradição entre o *homem e trabalho*, que no modo de vida burguês se expressa pela relação entre capital e trabalho assalariado, entre desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção. Nas palavras de Saviani (2007, p. 160):

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Por isso, nesta idade de transição se origina um novo de tipo de relação do sujeito com a realidade objetiva, caracteristicamente, podendo o adolescente refletir sobre questões que não estão ao alcance da experiência e da sua imediata relação prática com o mundo. Quanto a isto, há que se ter toda uma nova reconfiguração da relação forma e conteúdo de ensino nas aulas de EF demarcando essa especificidade do ensino médio frente às demais etapas de escolarização, qual seja, uma reflexão ampliada que “[...] tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

O desenvolvimento da linguagem se intelectualiza neste processo, ao passo que se consolida como uma importante ferramenta do próprio pensamento que se expressa no domínio tanto dos conceitos cotidianos quanto dos conceitos científicos, sendo que estes últimos superam por incorporação os primeiros.

Isso é possível porque o sistema de significações dos conceitos científicos é mais rico em relação aos conceitos cotidianos, riqueza esta que se traduz na elevação do concreto ao nível do pensamento, ou seja:

O concreto no pensamento (o conceito científico) é o conhecimento mais profundo dos fenômenos da realidade, já que seu conteúdo não é o imediatamente observável (conceito cotidiano), mas sim a síntese de múltiplas determinações que só é possível por meio das abstrações (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 216).

Atingindo esse patamar de desenvolvimento histórico-cultural, o indivíduo terá as condições concretas de desenvolvimento pleno de sua personalidade e domínio do autocontrole de sua conduta. Portanto, a principal neoformação neste período é a formação da autoconsciência e do autodomínio do comportamento, o desenvolvimento de sua individualidade para-si e de sua concepção de mundo, reconhecendo seus limites e possibilidades como ser genérico em relação ao gênero humano e estabelecendo uma relação consciente de si com o modo de vida que o circunda, na perspectiva de transformá-lo mediante os motivos sociais que o fazem agir. A Figura 5 sintetiza tais traços essenciais deste último ciclo.

Figura 5: 4º Ciclo de escolarização no ensino crítico-superador da EF.

4º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	
Época	Adolescência
Período	Adolescência (± 14-17 anos)
Atividade Guia	Atividade Profissional/Estudo
Esfera	Intelectual-Cognitivo
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho
Desenvolvimento da Linguagem	Linguagem intelectualizada
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento Teórico e Formação de Sistemas Conceituais
Principais Neoformações	Autoconsciência » Autodomínio da conduta

Fonte: Elaborado pelos autores.

Pela necessidade de um conhecimento radical da produção social do modo de vida burguês, dos fenômenos constitutivos da própria realidade objetiva e do domínio do desenvolvimento das forças produtivas em meio às relações sociais de produção humanizantes e humanizadoras é que a educação escolar e a EF devem se colocar a serviço do desenvolvimento máximo do psiquismo da classe trabalhadora.

Nisto radica um projeto pedagógico não dissociado de um projeto histórico direciona-

do à construção de um modo de vida que supere este caracterizado pela exploração do homem pelo homem, pela supremacia do ter pelo ser, pela preponderância do individualismo que sobrepõe a solidariedade entre seres humanos, que valoriza o lucro em detrimento da valorização da própria humanidade. A isto, estão dirigidas as teorias da psicologia histórico-cultural e da concepção crítico-superadora da EF brasileira.

Considerações Finais

Mediante tais considerações de atualização e readequação dos ciclos de escolarização e sistematização do conhecimento do Coletivo de Autores (2012), cabe-nos alertar, mais uma vez, que tal proposição não pode ser submetida à interpretação lógico-formal da periodização do desenvolvimento baseada em cronologias de fases etárias sucessivas, universais, lineares e naturais.

Ao contrário, na psicologia histórico-cultural o desenvolvimento humano é encarado como um fenômeno histórico e dialético, não se efetivando linearmente, evolutivamente, mas sim, por meio de rupturas e saltos qualitativos, substanciais processos de transformação intimamente ligados às condições de vida real e concreta do ser humano.

Expressão do materialismo histórico-dialético no estudo dos fenômenos psíquicos no campo da psicologia, a teoria da atividade edificada pelos psicólogos russos foi capaz de captar a lógica interna do desenvolvimento psíquico, recorrendo à análise histórica de suas mudanças, possuindo a contradição como motor das transformações ocorridas, e revelando que as transições a novos períodos de desenvolvimento ocorrem por meio de um movimento de superação dialética (PASQUALINI, 2016).

A categoria da atividade apresenta-se como de suma importância nesta teoria, uma vez que ela expressa a mediação da relação dialética indivíduo-sociedade. O desenvolvimento do ser social ocorre justamente à medida que a atividade mediadora também se desenvolve. Tal como afirmou Leontiev (2006, p. 63):

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições exteriores de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Consideramos que a propositura da organização e sistematização lógica do conhecimento sobre a cultura corporal – e demais objetos de ensino das diferentes disciplinas do currículo escolar – na forma dos ciclos de escolarização delimitados pelo Coletivo de Autores (2012) e aqui atualizados e readequados com base nas contribuições da psicologia histórico-cultural é uma orientação segura e necessária para a elevação do padrão cultural da população brasileira.

Porém, é preciso enfrentar um longo caminho de resistência ativa e de lutas sociais com vistas a garantir que as escolas públicas deste país continuem tendo existência e funcionem bem, ou seja, com professores formados e atuando com sólido referencial teórico, recebendo salários dignos e com planos de carreira adequados, com disposição de condições efetivas para o exercício do trabalho pedagógico. A permanência legítima da EF na educação escolar também depende deste combate de caráter coletivo no terreno da luta de classes.

Referências

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A Adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A. FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 195-220.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso: 20/04/2018.

BRASIL. Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 24/01/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso: 24/01/2020.

GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. **Tese (Doutorado)** - Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2015.

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

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: antología**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

ESCOBAR, M. O. Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática. 1997. **Tese (Doutorado)** – Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP, 1997.

ESCOBAR, M. O. Entrevista. In: **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 121-133.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GOELLNER, S. V. A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.13, n.2, 1992, p. 288-292.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Thinking and activity. **Journal of Russian and East European Psychology**, v.

43, 2005, p. 41-51.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VI-GOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 59-84.

LORENZINI, A. R; TAFFAREL, C. Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2018, 40(3), p. 302-308.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012, p. 93-122.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Revista Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.

MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016.
MELO, F. D. A. O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade. 2017. **Tese (Doutorado)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A. et al. (Orgs.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 232-275.

OLIVEIRA, M. M. de. O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora. 2018. **Tese (Doutorado)** – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 71-98.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016, p. 63-90.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas– ensino fundamental: Educação Física**. Recife: SEDE-PE, 2010.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física**. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

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

Associados, 2008.

TAFFAREL, C; ESCOBAR, M. **Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do Capital**. 2005. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso: 20.04.2011.

TAFFAREL, C. N. Z et. al. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2010.

TEIXEIRA, D. R. Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. **Tese (Doutorado)** - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador-BA, 2018.

ÚSOVA, A. V. **Formación de concepciones científicas en los escolares durante el proceso de enseñanza**. Moscú: Vneshtorgizdat, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: A. Machado Libros, 2001. Tomo II.

Recebido em 25 de janeiro de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.