



A ALEGRIA E O CONHECIMENTO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DE GEORGE SNYDERS E DERMEVAL SAVIANI PARA A EDUCAÇÃO

JOY AND KNOWLEDGE AT SCHOOL: CONTRIBUTIONS OF GEORGE SNYDERS AND DERMEVAL SAVIANI TO EDUCATION

Leonardo Carlos de Andrade

Instituto Federal Goiano¹

Resumo: Este ensaio versa sobre o conhecimento como determinante para a alegria da escola. Para isso, realizamos uma análise teórica fundamentada na pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e nas produções de George Snyders. Segundo esse aporte teórico a alegria não está na espontaneidade ou em momentos não-diretivos, a alegria da escola está na passagem do que não se sabia e agora já se sabe, pela apreensão do conhecimento. Em nossa exposição, nos amparamos no método dialético de síncrese, análise e síntese tecendo considerações sobre a educação, os conteúdos escolares e trabalho educativo, concomitantemente a uma análise do trato com o conhecimento da Educação Física no chão da escola. A motivação para este escrito é contribuir teórico-metodologicamente com os professores brasileiros, trazendo à tona a importância dos saltos qualitativos como expressão da alegria da escola.

Palavras-chave: Alegria da Escola; Conhecimento; Educação; Snyders; Saviani.

Abstract: This essay is about the ontological potential of knowledge as a determinant for school joy. For this, we carried out a theoretical analysis based on historical-critical pedagogy, historical-cultural psychology and the productions of George Snyders. According to this theoretical approach, joy is not in spontaneity or in non-directive moments, the joy of school is in the passage of what was not known and is now known through the apprehension of knowledge. In our presentation, we rely on the dialectical method of syncretism, analysis and synthesis, weaving considerations about education, school contents and educational work, concomitantly with an analysis of dealing with Physical Education knowledge on the school floor. The motivation of this writing is to contribute theoretically and methodologically with Brazilian teachers, bringing to light the importance of knowledge as an expression of the joy of school.

Keywords: Joy of School; Knowledge; Education; Snyders; Saviani.

¹ leonardoandradeprof@gmail.com. Mestrado em Educação Física (FEFD/UFG); Professor do Departamento de Educação Física do Instituto Federal Goiano; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola (GEPEFI).



INTRODUÇÃO

Eis uma questão que ressoa constantemente nos ouvidos da comunidade escolar, desde os pais aos alunos ou dos professores à coordenação: “Qual a Alegria da Escola?”. Essa é a pergunta norteadora que rege esse ensaio, que inquieta tanto aqueles que estão no chão da escola, como também a comunidade acadêmica (SNYDERS, 1988).

Nesse sentido, nos propomos aqui em realizar uma análise teórica, de natureza filosófica e pedagógica, buscando captar a essência da alegria da escola à luz de um referencial marxista. Como objetivos específicos para desvelar nosso objeto, apontaremos considerações sobre educação escolar, conhecimento e experiências do chão da escola, tomando como exemplo os relatos de Andrade (2019) nas aulas de Educação Física para uma turma de 5º ano.

Em nossas reflexões teóricas, nos embasamos na pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e teoria social em Marx. Para as relações entre alegria e conhecimento nos apropriamos fundamentalmente das produções teóricas de George Snyders, um autor que influenciou fortemente a educação brasileira, desde os anos 80, e que hoje permanece presente nas teorias supracitadas (SAVIANI, 2011). Esse intelectual deu coro as nossas reflexões, acompanhado de Saviani (2012) e Vigotski (2001), que trouxe a categoria determinante para nossas sínteses, o trabalho educativo.

Esperamos que os calorosos leitores não se espantem com esse anúncio, pois de fato nesse escrito veremos a íntima relação entre conhecimento e alegria. Ademais, diante das discussões hegemônicas do campo e da prevalência do conhecimento tácito nas escolas brasileiras (ANDRADE, ANDRADE E MOURA, 2020), justificamos a necessidade desse ensaio que traz à tona, uma vez mais, a importância do conhecimento escolar sistematizado e objetivo. Por esse motivo, também justificamos nossa opção teórica no campo da dialética marxista, que traz a envergadura necessária para se pensar tanto as dimensões epistemológicas desse estudo, quanto as bases histórico-críticas para a educação escolar.

Desse modo, como método de exposição de nosso ensaio (NETTO, 2011), apresentamos o problema norteador em nossa introdução, como síntese de nosso objeto, posteriormente, em nosso primeiro tópico apontaremos nossa concepção de educação e do que acontece no chão da escola, como mediação da análise, para que em nosso terceiro tópico como síntese do estudo, possamos apontar qual é de fato a alegria da escola. Segundo Kosik (2002) essa estrutura de exposição está amparada pelo paradigma dialético da ciência, em seu movimento de síntese, análise e síntese, que expressa o método de busca pelo desvelamento do real.

Todavia, expressamos de antemão nossa principal motivação para esse texto, que é fortalecer o debate sobre o conhecimento acumulado na escola. Entendemos que nós, professores brasileiros, precisamos de bases teóricas sólidas para que tenhamos cada vez mais autonomia em nosso trabalho educativo e condições de intervir ativamente no interior da educação básica. Portanto, garantir subsídios para que os professores pensem sua prática pedagógica nos interessa mais que qualquer coisa.

NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR, CONHECIMENTO E TRABALHO EDUCATIVO

O ser humano se forma como tal em suas relações sociais, ou seja, na família, na comunidade, na religião e nas demais instâncias educativas o ser humano se enriquece da cultura já produzida no mundo exterior sensível e se forma como ser social (VIGOTSKI, 2001). Porém, segundo Saviani (2011) uma instância educativa se destaca na modernidade, pois tem o papel social de garantir a máxima formação humana dentro dos limites do capitalismo pela socialização do conhecimento mais desenvolvido, nos referimos a escola. O conhecimento não paira no ar, visto que assim como os bens materiais (instrumentos, utensílios, comida, roupas etc.) não são acessíveis a todas as classes, o conhecimento também não é.

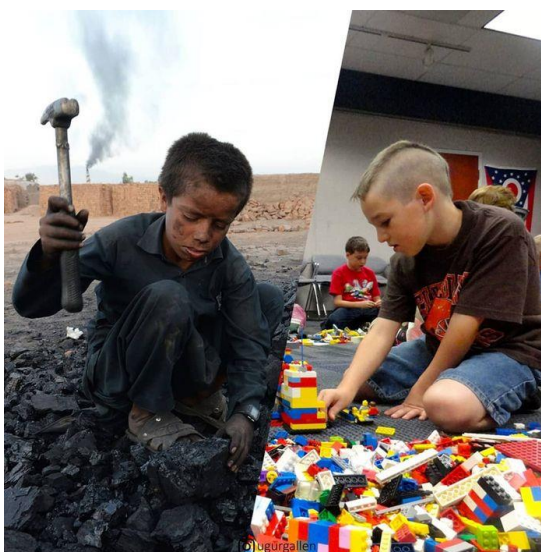
[...] o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao O Conceito de universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo Estado



a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico resultante desse contexto pode ter um valor universal para a humanidade (DUARTE, 2006, p. 06).

Aparentemente, é óbvio defender que o papel da escola é o ensino dos conteúdos mais elaborados a todos os sujeitos, a fim de garantir a formação da consciência de si e do mundo que os cercam, mas por vezes o óbvio deve ser relembrado. Tomemos a obra artística abaixo como ponto de partida para entender o papel social da escola na socialização do conhecimento e da humanização.

Imagem 1 – Uma criança trabalhando na mina de carvão e outra criança brincando com peças coloridas



Fonte: Instagram de Uğur Gallen. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B4uZCFkg0iE/>. Acesso em: 07 mar. 2021.

Esta é uma obra feita pelo fotógrafo e artista turco *Uğur Gallen*, que traz à tona a contradição da sociedade de classes. Diante desse cenário, questionamos se as relações sociais de ambas as crianças garantem o mesmo nível de acesso à cultura, conseqüentemente, questionamos se a formação humana também é garantida em ambos os processos educativos. A resposta é certamente não, pois o acesso aos bens materiais e não materiais da humanidade é privilégio de certas classes, se considerarmos as relações sociais em geral.

Entendendo que para Saviani (2012) a arte, a filosofia e a ciência são as expressões de conhecimentos que mais promovem o enriquecimento humano, temos que ser realistas ao dizer que a criança à esquerda da imagem de *Gallen* não se enriquecerá do patrimônio humano-genérico nesta particularidade do reino

da mercadoria (GRAMSCI,1999). Em outras palavras, as suas relações em geral não possibilitam o acesso às expressões mais ricas da humanidade.

Por isso, Snyders (1993) esbravejava em favor de uma escola pública e transformadora, pois além de materialista o autor era um revolucionário. A criança à esquerda da Imagem 1, que está trabalhando em uma mina de carvão pode e deve ter acesso a cultura de forma sistematizada, no ambiente mais propício para isso, na escola. É preciso que os filhos dos trabalhadores dominem os conhecimentos mais desenvolvidos para que tenham condição de lutar e fazer valer seus direitos, segundo Saviani (2012) o conhecimento é condição para a liberdade².

Snyders (1974) advoga que é necessário lutar incessantemente para recuperar os bens culturais que foram negados historicamente ao filho do trabalhador (que muitas vezes, também já é um trabalhador). Na escola a criança da mina de carvão terá acesso ao patrimônio humano e poderá se enriquecer de tal forma que pode começar a questionar sua realidade e lutar pela mudança. Esse é um compromisso da escola, fazer com que o aluno mude seus desejos existentes conhecendo o novo, e assim podem surgir novas possibilidades em sua vida.

Uma vez mais, apontamos que a escola promove alegrias, pois almejar um futuro fora das minas de carvão é uma possibilidade de real felicidade, mas para isso é preciso nos posicionarmos em favor de uma educação transformadora. Assim, retomamos Saviani (2011) que, ao investigar as teorias pedagógicas no Brasil, categorizou as produções existentes em não-críticas e crítico-reprodutivistas, que em síntese representavam respectivamente uma concepção ilusória e reprodutivista de educação.

Desse modo, pela necessidade de superação das teorias hegemônicas emana a pedagogia histórico-crítica como teoria crítica não-reprodutivista, radicalmente alinhada aos interesses do trabalhador que vê na educação escolar um potencial mediato³ de emancipação. Assim, entendemos que quando a criança

² A liberdade plena só será possível com a superação do capitalismo, mas o processo de busca pela liberdade se inicia no interior das próprias contradições do capitalismo.

³Conforme Saviani (2012), a educação promove as **condições subjetivas** do processo de transformação dos sujeitos de modo articulado **com** a transformação social, onde a classe trabalhadora terá os instrumentos para confrontar a realidade.



aprende determinado conteúdo, isso não pode ser visto de modo abstrato, pois a intenção é que ocorra a internalização do mundo concreto.

Entendemos que o conhecimento não é algo que foi criado no plano das ideias e lá persiste, o conhecimento é a apreensão ideal do mundo real, ou seja, é a imagem subjetiva da realidade objetiva (LEONTIEV, 1965). À guisa de aproximações com o chão da escola, tomemos a experiência relatada por Andrade (2019) nos Cadernos de Formação da RBCE⁴, com uma turma de 5º ano, em uma escola federal de Educação Básica. O professor trabalhou o conteúdo de Jogos e Brincadeiras na Educação Física, com um recorte dentro das matrizes indígenas e africanas, onde o objetivo central era o reconhecimento da ancestralidade brasileira presente nos jogos e brincadeiras, e conseqüentemente nas vidas das próprias crianças.

Pasmem, o conhecimento representa essencialmente isso, o conhecimento que existe no mundo como objetivação humana e como ele será aprendido pelos alunos na escola. Nas palavras de Saviani (2012) o conhecimento está em si e para si, mas sua passagem para a consciência filosófica (para si) está subordinada as apropriações concretas. Nesse ponto, emana uma importante categoria para síntese adiante, o trabalho educativo.

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos [...] culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir seu objetivo. De maneira mais simples, podemos, então, considerar a educação como a promoção do homem (SAVIANI, 2012, p.17).

O trabalho educativo é a categoria nuclear da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2012), que possibilita um salto qualitativo em cada indivíduo singular rumo a sua própria humanização. Nessa categoria reside uma característica fundamental entre a prática pedagógica e suas relações com a formação da concepção de mundo dos alunos. Segundo Duarte (2016, p. 95) o ensino dos conteúdos escolares, tem

⁴Periódico eletrônico importante para ecoar as práticas pedagógicas de professores de todo o Brasil, onde é possível encontrar diferentes ações pedagógicas e sequências didáticas para replicação em contextos distintos. <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos>

Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2022.

Recebido em: 14/06/2021

Publicado em: 20/05/2022

como núcleo os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que devem apresentar consistência em uma ética marxista, ou seja, deve estar fundamentado em uma concepção de mundo “materialista, histórica e dialética”.

Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo (DUARTE, 2016, p. 95).

Poderíamos enunciar essa característica do trabalho educativo como a unidade entre os conhecimentos escolares, a concepção de mundo e a prática social. Essa unidade se faz presente em todo o processo do trabalho educativo, desde a identificação dos conhecimentos a serem socializados até as formas mais adequadas, pois para que a tarefa de humanização dos indivíduos seja efetivada é preciso ter clareza sobre o ponto de partida e o projeto de sociedade que se almeja formar. Sobre isso, Duarte (2016, p. 97), a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo, afirma que devemos estabelecer “relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e a organização da sociedade”.

Duarte (2016) apresenta essa unidade a partir da compreensão do trabalho como princípio educativo em Gramsci. Se o trabalho, enquanto atividade teórico-prática, é um princípio imanente à escola, a ordem social (no sentido de organização e projeto de sociedade) é identificada na própria ordem do trabalho como atividade transformadora da sociedade. Desse modo, a concepção de mundo materialista, histórica e dialética em unidade com a instrumentalização das massas contribui para libertar o indivíduo “de toda magia e bruxaria **[crenças e senso comum]**, e fornece o ponto de partida para posterior desenvolvimento de uma concepção [...] para a compreensão do movimento e do devenir [...] de todas as gerações passadas, que se projetam no futuro” (GRAMSCI, 1982, p.130-131, grifos nossos).

Sobre essa assertiva da concepção de mundo presente no trabalho educativo da pedagogia histórico-crítica, embasados em Duarte (2016), devemos salientar duas questões: 1) O materialismo histórico-dialético não se reduz à apenas uma leitura historicista do mundo, mas esta é uma base importante para a formação de uma concepção de mundo marxista; 2) Ter unidade entre o conhecimento escolar e a concepção de mundo não significa trabalhar com denúncias dos problemas sociais ou



ministrar aulas sobre o marxismo, mas sim que as bases dessa concepção podem ser formadas pelos conteúdos selecionados e as formas de seu ensino. Ademais, a concepção de mundo, segundo Duarte (2016, p. 99) é “constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”.

Sobre a concepção de mundo, Duarte (2016) chama a atenção para dois aspectos: 1) Relação individual e coletiva; 2) Grau de elaboração e sistematização pelos indivíduos. Sobre o primeiro aspecto, podemos dizer que a concepção de mundo é sempre individual e coletiva ao mesmo tempo, pois por um lado existem singularidades da vida de cada indivíduo e, por outro lado, essas singularidades ocorrem no interior de um processo de relações sociais mediadas pelo gênero humano, ou seja, um processo universal. Assim, quanto mais o sujeito desenvolve uma individualidade para si, sua concepção de mundo se expande rompendo com o imediato da materialidade espontânea, de tal forma que pode chegar “no limite, à universalidade do gênero humano” (DUARTE, 2016, p. 100).

Em outras palavras, a concepção de mundo será elevada ao ponto mais desenvolvido já atingido pela humanidade, compreendendo as relações da vida de forma materialista e histórica. O segundo aspecto diz respeito a exatamente essa relação, a ascensão do senso comum (como nível mais elementar da concepção de mundo) à consciência filosófica (enquanto expressão de nível elevado de elaboração consciente e sistematizada de mundo).

[...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Esse movimento de ascensão do senso comum à consciência filosófica marca um conceito fundamental da pedagogia histórico-crítica, a catarse. É importante ressaltar que a catarse não trata apenas de um momento do método pedagógico, ela é a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1999, p. 314), ou seja, é a incorporação de conhecimentos que

instrumentalizarão os indivíduos em uma nova forma ético-política de compreender o mundo. Por isso, segundo Duarte (2016) evidencia que uma mudança qualitativa na concepção de mundo caracteriza a catarse, que é um processo mediado pelas produções humanas de natureza diversa como a arte, a ciência, a filosofia.

Nessa guisa, a pedagogia histórico-crítica tem como um de seus pilares o trabalho educativo, que visa produzir em cada indivíduo os elementos mais desenvolvidos das gerações que o precederam. Assim, se forma a concepção de mundo pela inserção do indivíduo singular no curso da história da humanidade. Por isso, Duarte (2016) evidencia que a formação da concepção de mundo tem relação direta com o trabalho educativo, pois requer uma unidade entre conteúdo e forma.

Entende-se por que o desenvolvimento da concepção de mundo requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento. Essas formas por estarem ligadas às características da prática cotidiana, não permite que o pensamento trabalhe com **conteúdos que expressem os processos mais complexos e essenciais da realidade em movimento** (DUARTE, 2016, p. 104, grifos nossos).

Essa é uma das razões da escola trabalhar com conceitos científicos, artísticos e filosóficos, pois o domínio de formas mais desenvolvidas de pensamento ocorre pela apropriação dos conteúdos mais ricos de objetivações humano-genéricas já produzidos pela experiência social. Segundo Duarte (2016), esses conteúdos que carregam em si um potencial para formação de uma concepção materialista e histórica de mundo se firmam na história como expressões humanas que resistiram ao tempo por apresentarem um valor universal, independentemente de seu tempo histórico. Saviani (2012) conceitua esses conhecimentos universais como clássicos.

Se tomamos o conceito de valor nos pressupostos marxianos, vemos que é a capacidade que um produto tem de satisfazer necessidades. Se afirmamos que os conhecimentos clássicos têm valor universal, afirmamos que esses conteúdos satisfazem necessidades gerais de toda humanidade, necessidades humano-genéricas. Assim, os clássicos ultrapassam as necessidades imediatas e singulares, assim como as necessidades originais para que foram criados e se firmam como valores ontológicos fundamentais para toda humanidade. Por isso, recorreremos a Lukács (2012, p. 413) para explicitar o valor dos clássicos:

Todos os valores, sem exceção, nasceram no curso do processo social, num estágio determinado, e precisamente enquanto valores. Não que o processo tivesse realizado em valor em si “eterno”; ao contrário, os próprios valores experimentam no processo da sociedade, um surgimento real e, em parte,



também um desaparecimento real. A continuidade da substância no ser social, porém, é a continuidade do homem, de seu crescimento [...] E, na medida em que um valor na sua realidade, nas suas realizações concretas, entra nesse processo, torna-se um componente ativo dele; **na medida em que encarna um momento essencial de sua existência social, conserva-se com isso e através disso a substancialidade do próprio valor, sua essência e sua realidade** (LUKÁCS, 2012, p. 413, grifos nossos).

Por isso, o ensino dos clássicos possibilita uma apreensão rica de mediações da realidade o que, por sua vez, engendra uma concepção de mundo materialista e histórica, dando continuidade no desenvolvimento da humanidade, em um processo de reprodução genérica. Entendendo que os conteúdos clássicos potencializam a humanização dos sujeitos, a pedagogia histórico-crítica toma esses conhecimentos como conteúdos escolares a serem socializados das formas mais adequadas. Portanto, pensar nos conteúdos é pensar nas formas de seu ensino e em quem irá aprender.

O ensino dos conhecimentos clássicos na escola, para a pedagogia histórico-crítica, não possui uma forma única e acabada, segundo Duarte (2016) as estratégias e técnicas serão empregadas pelo professor. Os procedimentos metodológicos devem considerar minimamente quatro elementos: 1) O professor e seu domínio teórico-metodológico; 2) O aluno, enquanto sujeito cognoscente; 3) O conteúdo, enquanto saber fundamental que está sendo ensinado; 4) As circunstâncias, enquanto formas e condições objetivas para este ensino. Assim sendo, a escola deve ensinar aos conteúdos clássicos “no campo científico, artístico e no filosófico” tomando a “luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência” (DUARTE, 2016, p. 110).

Então, nesse ponto, está o determinante para compreendermos a alegria da escola. Na apropriação do conhecimento, onde as relações sociais existentes em sala de aula contribuirão para que as construções interpessoais dos alunos se transformem em intrapessoais, com a participação ativa do professor, no ato do ensino promovendo o desenvolvimento máximo das capacidades humanas (VIGOTSKI, 2001). Após esse prelúdio de fundamentos, podemos entender o que de fato é a alegria da escola.

A ALEGRIA DA ESCOLA É O CONHECIMENTO QUE HUMANIZA

Dentre os vários ensinamentos de Guimarães Rosa, um salta aos nossos olhos, pois vem ao encontro das inquietações que nos acompanharam no desenvolvimento desse estudo: “Eu quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa.” (ROSA, 2006, p. 8). Por muito pouco saber, nos resta iniciar essa síntese com questionamentos sobre o objeto desse estudo, a alegria da escola: seria a brincadeira de roda na hora do recreio? Ou mesmo o bate-papo com os colegas no intervalo de aula? Quem sabe aquele abraço da professora às 7 horas?

Essas, dentre várias, são alegrias na escola e isso para nós professores é um fato. Todavia, defendemos que existe uma alegria própria da escola, que não se apresenta tão explicitamente quanto as demais. Trata-se de uma alegria específica que vem do conhecimento, aquilo que George Snyders chama de Alegria da Escola (SNYDERS, 1988).

Mas o que é essa Alegria da Escola? Ora, a alegria é a passagem de descoberta, daquilo que não se sabia e agora já se sabe. Em outras palavras, é o sucesso que foi atingido pelo aluno ao se apropriar do conhecimento e quanto maior o sucesso maior é a alegria. Snyders (1993) advoga que a escola deve cumprir o seu papel social, contribuindo para às alegrias, mesmo que dentro de um mundo repleto por contradições.

Na escola deve ser promovido um ambiente que garanta uma nova visão sobre o mundo, uma visão emancipatória de mudança e de resistência para as classes populares, ao mesmo tempo que fomenta a vontade de transformação material, ou seja, apesar das condições objetivas alienantes, que o filho da classe trabalhadora encontre na cultura condições para liberdade e luta pela emancipação. Vamos pensar o conhecimento como condição de liberdade nas aulas de Educação Física:

Apresentamos outros jogos dessa vez elencados tendo como critério a história e a luta do negro no Brasil em sua essência, em outras palavras, para além da aparência. Os jogos foram Escravos de Jó, Chicotinho Queimado, Mancala e Nego-Fugido. [...] Como síntese, chegamos à compreensão que nós não somos descendentes de escravos, mas sim de pessoas que foram escravizadas, somos descendentes de reis e rainhas africanas, guerreiros e guerreiras que lutavam por não aceitar a condição de explorado (ANDRADE, 2019, p. 79).



Nessa experiência vemos o salto qualitativo pela apropriação do conhecimento, que segundo o autor foi o que moveu os alunos a quererem estar nas aulas felizes e motivados. A Educação Física, assim como as demais disciplinas escolares, quando retratadas a partir da realidade concreta funcionam como *lunetas* para os alunos, que conseguem ver cada vez mais longe e agir de forma mais autônoma compreendendo a totalidade da vida.

Nesse ponto, alertamos a todos os nossos colegas pelo Brasil afora, tenhamos preocupação com aquilo que vamos propor como conhecimento, como vamos fazer isso em sala de aula e quais sucessos estão tendo nossas crianças. O trabalho educativo de Saviani (2012) prevê a formação humana como processo mediado pelo ensino de conhecimentos genéricos e a alegria é o próprio ato de aprender sobre a cultura humana.

Dessa forma, reiteramos a essência desse ensaio, que a Alegria da Escola é o salto qualitativo pelo conhecimento apropriado, que por um lado garante que os alunos tenham acesso aos conteúdos mais desenvolvidos da humanidade e, por outro, que eles desenvolvam o interesse pelas coisas do mundo (SNYDERS, 1988). A alegria advém do salto que acontece quando os estudantes alcançam a resposta mais adequada aos seus questionamentos concretos, ou seja, a relação entre as respostas de suas inquietações com o mundo e aquilo que o professor ensina de essencial em sala.

Isso também representa a catarse, pois os alunos tiveram um salto qualitativo, complexificaram sua compreensão do mundo para além das barreiras da alienação, podendo assim, desfrutar em parte da universalidade do gênero humano.” (ANDRADE, 2019, p. 80).

Esse é um caminho fulcral para a escola de Educação Básica, de amarrar o conhecimento, o ato de saber viver e estar no mundo em busca da felicidade geral, que não abrange somente o aspecto “brincar” na escola, mas sim aquele aspecto que traz mudança na visão de coletividade. Assim teremos “alunos felizes”, porque agora estão conscientes das possibilidades do mundo que os cercam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Snyders (1974) deixou um legado para a educação brasileira, sobretudo nas pedagogias progressistas, a exemplo dos escritos de Saviani (2012) que incorporam grande parte de sua produção teórica. Nesse texto, fizemos o esforço de rememorar uma discussão essencial desse autor, a alegria da escola, que deve ser reiteradamente citada para sairmos do espontaneísmo de risos, abraços e competências emoções idealistas para a apreensão real do papel da escola de promover saltos qualitativos.

Snyders (1988), Vigotski (2001) e Saviani (2012) trazem um arcabouço consubstancial para os professores que desejam contribuir com a superação da desigualdade social e da dominação do homem sobre o homem, possibilitando a socialização das conquistas humano-genéricas e instrumentalização das massas. Após nossas sucessivas aproximações com esse referencial histórico-crítico, entendemos que o conhecimento escolar é o determinante para a alegria na escola

Mediante o exposto, a alegria da escola passa a ser vista não somente como brincadeira e revelia, mas como elemento humano-genérico fundamental para a educação escolar, pois emana do próprio trabalho educativo e faz com que a escola seja um lugar que promova os motivos para que os alunos aprendam em um processo emancipatório e “alegre”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leonardo Carlos de; ANDRADE, Jéssica da Silva Duarte; MOURA, Sérgio Almeida. Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: o ensino das práticas corporais de aventura nos anos iniciais. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-15, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e71786>. Acesso em: 30 setembro. 2021.

ANDRADE, Leonardo Carlos de. Prática pedagógica histórico-crítica e educação física: uma experiência com os jogos indígenas e africanos. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 70-82, dez. 2019. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2357>. Acesso em: 30 setembro. 2021.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, sept./dec. 2006. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/ep/a/RF9hVbvrCXvYsB44VWQgHcQ/?lang=pt>. Acesso em: 30 setembro. 2021.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a concepção de mundo. *In*: DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Alexei. N. **El desarrollo intelectual del niño**. Psicología Soviética. La Habana: Universitaria, 1965.

Lukács, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Max**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SNYDERS, George. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

SNYDERS, George. **Alunos Felizes, reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, George. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2001.