

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.011

PENSAR O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Jocicleide de Sousa Freitas¹
Jossilane de Sousa Freitas²
Tadeu João Ribeiro Baptista³

RESUMO

A pesquisa em tela trata de um ensaio reflexivo e propositivo no campo das teorias críticas educacionais e suas interfaces com a Educação Física escolar. A ideia inicial surgiu a partir da necessidade dos autores em sistematizar, apropriar e aprofundar-se do aporte teórico-metodológico que fundamenta, consolida e aprimora a *práxis* pedagógica de docentes que defendem e buscam o desenvolvimento de uma educação voltada para uma formação que seja, de fato, crítica, reflexiva, autônoma, emancipada, omnilateral e integral. Para tanto, levantam-se as seguintes indagações e reflexões diante deste cenário: como então resistir? como fazer frente à estas posições ideológicas e hegemônicas? Quais são as possibilidades de desvelar, problematizar e de trazer à tona toda a fragilidade e retrocessos que este tipo de educação traz para o presente/futuro de nossa sociedade? Que perspectivas teórico-metodológicas podem fundamentar, consolidar e orientar a *práxis* pedagógica de docentes que buscam uma educação humanizadora e emancipatória? E como, mais especificamente, a Educação Física Escolar (EFE) pode contribuir a partir da tematização dos seus objetos de conhecimento (Cultura Corporal) para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, crítica, inclusiva e reflexiva?

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, jocicleide.freitas.041@gmail.com;

2 Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, lanefreitas1990@gmail.com;

3 Professor orientador: Pós-Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, tadeujrbaptista@yahoo.com.br.



Logo, optou-se por recorrer às teorias/concepções/abordagens que tem como matriz epistemológica e metodológica o materialismo histórico dialético, proposto por Karl Marx. Destaca-se que este paradigma traz como premissa básica a ideia de concretude em que o indivíduo parte do real/material e busca a essência dos objetos/realidade desvelando-os de sua aparência inicial em um processo de compreensão, elaboração e reelaboração do pensamento. Dentre as teorias abordadas ao longo do texto, tem-se: a psicologia histórico cultural de Lev Vygotsky, a teoria histórico crítica de Dermeval Saviani, a teoria da atividade do russo Leontiev, a teoria do ensino desenvolvimental proposta por Davidov e, por fim e mais próxima da área de conhecimento da EFE a abordagem crítico superadora proposta por um coletivo de autores da área. Apesar de serem teorias distintas e possuírem conceitos e particularidades próprias, estas concepções apresentam pontos de convergências e aproximações que são elucidadas ao longo do texto. Sabe-se do desafio e complexidade que é a proposição desta síntese conceitual e propositiva, mas acredita-se que este material possa subsidiar docentes da área que alicerçam suas ações didáticas nestas concepções teórico-metodológicas.

Palavras-chave: Teorias críticas, Educação Física escolar, Materialismo histórico dialético.

INTRODUÇÃO

O atual cenário socioeducativo tem se constituído de intensas transformações e demandas que nos impõem, enquanto educadores, a adoção de uma postura de contestação, enfrentamento e resistência, postura esta que em nosso entendimento é uma premissa básica a todo aquele sujeito que compreende o processo educativo como uma ação que se materializa no social, ou seja, entre/com e para os sujeitos.

Partindo-se deste paradigma podemos identificar formas de pensar, ver e estruturar o fazer pedagógico concretizado a partir do currículo, traduzido enquanto percurso, trajetória, que não é neutro ou alheio ao contexto social e que serve a interesses, portanto precisa ser desvelado, descortinado, contestado e repensado por quem pensa e faz os processos educativos formais no Brasil.

As transformações ocorridas nas últimas décadas com o processo de globalização têm repercutido nas diferentes esferas sociais e na educação isto também tem se presentificado. No nosso país foi possível observar intensas transformações/ataques às instituições educativas que se efetivaram por meio de leis que impactaram tanto a educação básica, quanto o ensino superior. Haja vista, por exemplo, as repercussões que a reforma do “novo” ensino médio (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) materializada através do documento orientador intitulado Base Nacional Comum Curricular (2018) tem trazido para a educação básica sob a justificativa de falência dessa etapa de ensino e sob a égide da pedagogia das competências que orienta a formação para o atendimento de demandas do mercado neoliberal.

Lima (2019, p. 67) pontua que os fundamentos sociais da BNCC (2018):

[...] mostram, a olhos nus, o empresariamento da educação, o rebaixamento intelectual dos conteúdos, a centralização e controle dos conhecimentos, a perda de autonomia didático-pedagógica dos docentes, o aumento das desigualdades socioespaciais, e a adequação a lógica da sociabilidade em crise do capital com enfoque na flexibilização, nas habilidades, competências e empreendedorismo, ou seja, uma nítida reprodução ideológica aos ditames da acumulação flexível.

Dentre os múltiplos impactos sofridos pelo conjunto de políticas neoliberais instauradas na educação básica, Taffarel e Beltrão (2019, p. 95) afirmam que é possível constatar que:

[...] a reforma e a BNCC do ensino médio acentuam a tendência de esvaziamento científico do currículo escolar, de desqualificação dos jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, além de oferecerem melhores condições para os processos de privatização da educação básica. O conjunto dessas medidas promove a destruição deste serviço público (a educação) e de forças produtivas (nesse caso a força de trabalho). Dentre as consequências, os jovens brasileiros, estudantes das escolas públicas, estarão sujeitos a uma maior intensificação da exploração. O Ensino Superior e o Sistema de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com outras mediações, estão sujeitos a lógica destrutiva e sofrerão os impactos das medidas adotadas no Ensino Básico.

Esse contexto de instabilidades e retrocessos tem rebatimentos na identidade do trabalho docente, bem como nas práticas pedagógicas dos professores que atuam nesse nível de ensino e é diante deste cenário de imprevisibilidades, transformações e incertezas que discentes e docentes estão imersos com suas diferentes histórias de vida, anseios e condições materiais condicionando o seu desenvolvimento e formação. Em um contexto educativo formativo cada vez mais voltado para o atendimento das demandas do mercado neoliberal que traz embutido os ideais meritocráticos e de homogeneização dos sujeitos. Segundo Laval (2022) o neoliberalismo é um modo de governo dos indivíduos pelo mercado, mas também um regime de verdade, que obriga a certos atos e a certos procedimentos para a manifestação dessa verdade.

Permitam-nos então suscitar as seguintes indagações e reflexões diante deste cenário: como então resistir? como fazer frente à estas posições ideológicas e hegemônicas? Quais são as possibilidades de desvelar, problematizar e de trazer à tona toda a fragilidade e retrocessos que este tipo de educação traz para o presente e para o futuro de nossa sociedade? Que perspectivas teórico-metodológicas podem fundamentar, consolidar e orientar a *práxis* pedagógica de docentes que buscam uma educação humanizadora e emancipatória? E como, mais especificamente, a Educação Física Escolar (EFE) pode contribuir a partir da tematização dos seus objetos de conhecimento (Cultura Corporal) para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, crítica, inclusiva e reflexiva? Entendemos como problemática, no âmbito da disciplina de EFE na escola, a necessidade e relevância que os docentes se apropriem do aparato teórico-metodológico no campo das teorias e concepções críticas educacionais a fim

de uma atuação pedagógica comprometida com a formação humana integral, omnilateral e emancipada, posto que assim isto pode contribuir para o processo de legitimação social da EFE na medida em que atende aos objetivos de uma educação que supere o mero reprodutivismo, mas busque a superação e a construção de uma sociedade justa, igualitária, democrática, inclusiva e crítica.

Nesse ínterim, a presente pesquisa consiste em um ensaio reflexivo e propositivo no campo das teorias críticas educacionais e suas interfaces com a EFE. Em que a ideia surgiu a partir da necessidade dos autores/pesquisadores em sistematizar e apropriar-se do aporte teórico-metodológico que fundamenta, consolida e aprimora a *práxis* pedagógica de docentes que buscam o desenvolvimento de uma educação direcionada para a constituição ontológica do ser humano em sua plenitude.

Para tanto, recorreremos às teorias críticas para fundamentar e dar suporte ao nosso estudo, posto que compreendemos que as abordagens selecionadas para o corpo deste texto, em certa medida, dão conta de explicar e trazer elementos para se pensar a realidade que se interpõem. Estas teorias, concepções e/ou abordagens têm como matriz epistemológica e metodológica básica o materialismo histórico dialético, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels e que traz em sua gênese a ideia de concretude e de que os modos de ver e ser em sociedade são ditados primariamente pelos modos de produção estabelecidos e as relações entre as classes sociais, ao longo da história humana que é dialética e dinâmica.

Segundo Marx e Engels (2019, p. 20-21):

A produção de ideias, de representações, da consciência está, inicialmente, entrelaçada diretamente na atividade material e no intercurso material dos homens, a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercurso intelectual dos homens aparece aqui ainda como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção intelectual, tal como ela se apresenta na linguagem política, das leis, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, suas ideias etc., mas homens reais, ativos, condicionados por um desenvolvimento determinado de suas forças produtivas e do intercurso a estas correspondente, alcançando suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real (Marx; Engels, 2019, p. 20-21).

O materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx e Friedrich Engels é um enfoque teórico e metodológico que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas, nas quais o termo “materialismo” diz respeito à condição material da existência humana; o termo “histórico” revela a compreensão de que a existência do ser humano é condicionada historicamente a partir da organização social da produção; e o termo dialético é o movimento da contradição produzida na própria história (Leite, 2019).

Comprendemos, portanto, que, para o materialismo histórico dialético, a realidade concreta se estabelece e se norteia pelas relações de produção e consumo originadas historicamente, em que opressor e oprimido se relacionam de acordo com os modos de produção estabelecidos. Assim, em diferentes períodos históricos têm-se estruturado diferentes organizações sociais, como por exemplo, sociedade escravagista (senhores/escravos), sociedade feudal (senhores/servos) e a sociedade capitalista (burguesia/proletariado) que ditam, cada qual, os seus modos de existir, ver, agir e ser em sociedade. Fundamentado nessa compreensão do real, podemos afirmar, de acordo com o pensamento marxista que a história da humanidade é essencialmente a história da luta de classes até agora (Marx; Engels, 2019).

Em todas as formas de organização das forças produtivas, observa-se que estas são sempre estruturadas pela divisão em grupos distintos, baseados na sua relação com os meios de produção e a propriedade privada. Ao longo da história, essa divisão de classes se resume em duas categorias centrais: a classe dominante e a classe subalterna (trabalhadora). Em outras palavras, os proprietários e controladores dos meios de produção e os trabalhadores, cujo único bem é a sua força de trabalho, da qual dependem para sobreviver. Tomando como exemplo o modelo capitalista, essa dinâmica força a classe trabalhadora a se submeter aos processos de exploração e alienação impostos pela classe dominante. Como podemos observar

[...] a história nada mais é do que a sucessão das gerações distintas, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas transmitidos a ela por todas as gerações anteriores, e assim, por um lado, continua a atividade tradicional em circunstâncias bastante modificadas e, por outro, com uma atividade completamente diferente, modifica as velhas circunstâncias (Marx; Engels, 2019, p. 45).

O materialismo histórico dialético propõe que, ao contrário das concepções idealistas, a investigação deve partir das relações sociais concretas – e não de abstrações e que a realidade só existe enquanto historicamente situada (por isso mesmo não é natural, nem imodificável) e compreendida em seus conflitos reais. Coelho complementa ainda que (2023, p. 76):

Ao mesmo tempo em que esta análise parte da história, isso não significa recontá-la segundo uma perspectiva cronológico-formal: a lógica dialética permite observar que a história é permeada por movimentos e contradições. Como um constante pôr-se no mundo, as relações sociais precisam ser apreendidas, criticadas e reconstruídas. Note-se também que, além de consistir em um método de compreensão da realidade, o materialismo histórico e dialético conduz a própria forma de exposição dos argumentos por Marx.

Desta maneira, ao se compreender os fenômenos a partir deste paradigma é preciso primeiramente partir do real, do material em um caminho que primeiro lançar o olhar para a materialidade das relações sociais, entende o seu funcionamento concreto, para então abstraí-la em categorias conceituais genéricas e fazer o percurso de volta ao concreto sem cair em idealismos, compreendendo as determinações do objeto. Isso possibilita que a análise seja guiada pela noção de práxis social, isto é, pela compreensão de que as atividades prática e teórica não podem ser dissociadas, portanto explicar a realidade e transformá-la são processos que não podem ser descolados (COELHO, 2023).

As teorias educacionais que tem base neste paradigma partem do real, da materialidade, da concretude em que o sujeito busca a essência dos objetos em um processo de compreensão, elaboração e reelaboração, ou seja, em um processo de síntese inicial ou tese, antítese e síntese que permite o entendimento profundo e crítico dos conhecimentos/saberes socialmente produzidos e sistematizados ao longo da história humana.

Dentre as teorias, concepções e abordagens que são trazidas ao longo deste texto temos a psicologia histórico-cultural, a teoria histórico cultural, a teoria da atividade, a teoria do ensino desenvolvimental e a abordagem crítico superadora da Educação Física dentro dos limites que este texto possibilita.

Apesar de constituírem-se em teorias distintas e, portanto, terem suas particularidades e marcos diferenciadores entre si, estas concepções apresentam pontos de convergências e aproximações, como por exemplo, a concepção básica de que é no social que o indivíduo se humaniza. Pretende-se, portanto a

partir desta premissa inicial trazer à tona algumas reflexões e proposições pedagógicas no campo da EFE que se aproxime, aprofunde e se fundamente nestas perspectivas. É notório o desafio que se interpõe aqui ao se propor esta síntese conceitual e propositiva, entretanto acredita-se na necessidade deste intento inicial. Posto que, como colocado anteriormente, o avanço das políticas neoliberais no campo educativo são cada vez mais presentes e, nós enquanto educadores, (e neste coletivo destacamos a EFE como parte deste grupo) precisamos nos fundamentar teórica e metodologicamente para resistir, para propor, para intervir, para pensar e argumentar a partir de concepções que compreendam o processo educativo a partir da ótica da democracia, da inclusão e do direito de todos e todas a uma educação pública, de qualidade, inclusiva, humanizante, não subserviente, a qual, em seu limite, possa contribuir para a transformação da sociedade e, da forma mais rápida possível, superar o modo de produção capitalista e as suas desigualdades e injustiças.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DAS CONCEPÇÕES CRÍTICAS EDUCACIONAIS

A fundamentação teórica deste estudo abrange o entendimento dos conceitos básicos e caracterizadores de cada uma das teorias supracitadas, bem como na elucidação dos pontos de convergências e aproximações entres elas, sendo esta a proposição e o limite deste ensaio. Para então, apresentar e discutir sob a ótica destas teorias proposições que alicercem um fazer docente embasado criticamente no trato dos objetos da cultura corporal tematizados no âmbito da disciplina de Educação Física Escolar.

Porém, antes de apresentar a síntese e os conceitos basilares destas teorias, é preciso destacar brevemente os aspectos centrais do método que lhes dão sustentação, ou seja, o materialismo histórico dialético, cuja explicação foi elucidada anteriormente. Dentre estes conceitos, podemos destacar que a análise deve partir do abstrato ao concreto, buscar a essência dos objetos/realidade a partir de sua aparência inicial, compreensão dos processos a partir das noções de unidade e totalidade, entendimento do indivíduo e da sociedade de maneira dialética e histórica.

- PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PROPOSTA POR LEV VYGOTSKY (1896 – 1934)

Para Vygotsky (2001), o homem se desenvolve enquanto aprende, ou seja, a aprendizagem é responsável por colocar em marcha o desenvolvimento, portanto o professor constitui-se em um organizador, mediador do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento do discente. Essa mediação da aprendizagem/apropriação do conteúdo que incide sobre a zona de desenvolvimento real (o que o aluno consegue fazer sozinho) e proximal (o que consegue fazer com a ajuda do outro) com vistas ao desenvolvimento e apreensão dos conceitos relativos aos conteúdos que estão sendo tematizados, se dá pela interposição que provoca transformação, ou seja, confere outra forma por superação dos limites da forma anterior. Desta maneira, não se pode apreender o objeto em sua essência sem esse processo que é intencional.

Segundo Chaiklin (2011) o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo é provavelmente uma das mais amplamente conhecidas e difundidas ideias associadas à produção científica de Vigotski, aparecendo em diferentes obras que tratam sobre aprendizagem, desenvolvimento e educação, bem como em muitos livros de psicologia geral.

Segundo Chaiklin (2011, p. 661):

A concepção comumente difundida sobre a zona de desenvolvimento próximo pressupõe uma interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente, de forma que a pessoa menos competente se torne autonomamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente.

- TEORIA DA ATIVIDADE PROPOSTA PELO RUSSO ALEXEI LEONTIEV (1903-1979):

Explicita em sua teoria o conceito de atividade e os elementos que a constituem. Libâneo (2004) afirma que o conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista e sua expressão maior é o próprio trabalho em seu sentido ontológico. Portanto, com base no materialismo histórico dialético a atividade (trabalho) estabelece o vínculo entre sujeito e objeto em que o objeto se constitui na própria realidade que é material e contraditória. Para Leontiev (2004, p. 75)

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade. Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito: o reflexo é como “presente” ao sujeito. Isso significa que quando tenho consciência de um livro, por exemplo, ou muito simplesmente consciência do meu próprio pensamento a ele respeitante, o livro não se confunde na minha consciência com o sentimento que tenho dele, tal como o pensamento deste livro não se confunde com o sentimento que tenho dele (Leontiev, 2004, p. 75).

Na teoria de Leontiev (2021), existem ainda dois conceitos importantes a serem considerados. De um lado a ação, que se constitui na realização de uma atividade consciente por parte do sujeito que a realiza de modo a compreender os seus processos e seus fundamentos. Por outro lado, temos as operações. Estas por sua vez, são atividades que podem ser realizadas sem que a pessoa compreenda os seus processos e suas determinações. Contudo, ações podem se tornar operações quando demanda a realização de certas atividades que não precisam ser pensadas o tempo inteiro para serem realizadas, como, por exemplo, fazer um rolamento na ginástica. Contudo, deve-se registrar que mesmo que o praticante não precise pensar para fazer o rolamento, ele consegue explicar os seus princípios, cuidados e execução porque já foi internalizado enquanto ação.

- TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL SISTEMATIZADA POR VASILLI V. DAVYDOV (1930-1998):

Esta teoria se desenvolve com base em três gerações de teóricos russos em que faremos destaque para os pressupostos trazidos por Davydov. Vasili Vasilevich Davydov faz parte da terceira geração de teóricos russos da tradição da teoria histórico-cultural, que tem em sua primeira geração Vygotsky, Luria, Leontiev e Rubistein e na sua segunda geração Galperin, Elkonin, Zinchenko, Zaporozets, dentre outros (Freitas; Rosa, 2015).

Segundo Davydov (1987), a criação de uma escola realmente moderna, que supere a escola tradicional subserviente e mantenedora do sistema capitalista, exige não apenas a simples mudança dos princípios psicopedagógicos tradicionais, mas seu reexame substancial e sua substituição por outros princí-

pios que respondam aos novos objetivos sociais de todo o sistema completo de educação média obrigatória.

A teoria do ensino desenvolvimental, portanto, propõe uma forma de organização de ensino capaz de promover um processo de formação de ações mentais indispensáveis na aquisição dos conhecimentos científicos, quando o aluno precisa superar a aparência e ascender à essência dos objetos ensinados (Libâneo, 2015).

Santos (2023, p. 87) apoiado em Davídov e Márkova (1987b) destaca os seguintes princípios estruturadores do ensino:

- a) princípio do caráter científico, que consiste na necessária mudança de pensamento para formar as bases do pensamento teórico; b) princípio da educação que desenvolve, objetiva a estruturação da educação que possa guiar os ritmos e conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência nele; c) princípio da atividade como fonte, meio e forma de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos; d) princípio do caráter objetual, que consiste na elaboração de modelos que possibilitem revelar o conteúdo geral de certo conceito, passagem do geral ao particular.

O autor destaca ainda que, ao correlacionar os princípios da teoria do ensino desenvolvimental e os princípios da perspectiva crítico superadora da Educação Física (veremos seus pressupostos a seguir), bem como a formação do pensamento teórico na educação física escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental, tem lugar essencial o princípio do caráter científico do conhecimento (Santos, 2023).

Dessa maneira, é papel da educação escolar promover os meios e processos para apreensão dos conceitos e conhecimentos científicos/teóricos acerca dos saberes socialmente construídos, mas também atuar na promoção do desenvolvimento das funções cognitivas superiores dos discentes.

Cabe então destacar, conforme Davydov (1988) o que são os conhecimentos empíricos e os conhecimentos teóricos. Os conhecimentos empíricos são expressos a partir da captura do que o objeto representa na vida cotidiana e são compostos por conceitos espontâneos, enquanto que os conhecimentos teóricos são estabelecidos a partir da captura das relações essenciais acerca do objeto de conhecimento e são estabelecidos a partir dos conceitos científicos sobre este. É função da escola oportunizar a apreensão desses conceitos cientí-

ficos sobre o objeto, na tentativa de desvelá-lo de sua aparência inicial, ou seja, superando os conhecimentos empíricos acerca do mesmo.

Santos (2023) apoiado em Davydov (1988) afirma que o pensamento teórico é distinto, na forma e no conteúdo, do pensamento empírico, estando isso evidente dada as tarefas que se colocam a esses tipos de pensamento, posto que o pensamento empírico cataloga, classifica os objetos e fenômenos, enquanto o teórico persegue a finalidade de reproduzir a essência do objeto estudado.

- TEORIA HISTÓRICO CRÍTICA PROPOSTA E SISTEMATIZADA POR DERMEVAL SAVIANI:

Entende a escola enquanto espaço de formação humana integral e de acesso ao saber elaborado (ciência), ou seja, a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e à medida que esta apropriação se materializa o sujeito se constitui no social. Estes saberes e conhecimentos devem ser oportunizados considerando sua relevância social e contemporaneidade de maneira crítica e com vistas à emancipação do sujeito (Saviani, 2011).

Segundo Souza (2021, p. 26-27), as concepções dessa pedagogia:

não estão centradas no aluno nem no professor, mas, sim, nas interações existentes entre ambos. Nessas interações devem ser considerados os conhecimentos historicamente construídos pelo homem e que compõem a cultura dos sujeitos, pois os alunos devem reconhecerem-se nos conteúdos trabalhados e nos modelos sociais apresentados para que, assim, consigam atribuir significados ao que é proposto pelo professor e, conseqüentemente, consigam ampliar a experiência enquanto ser social e passem a questionar de maneira crítica o mundo que os rodeia. Dessa forma, poderão produzir novos conhecimentos, dando, assim, continuidade no desenvolvimento da humanidade, visando a sua transformação. Para isso, a escola deve atender às demandas sociais e aos interesses populares, e não aos interesses das elites dominantes e dirigentes, cujos são os principais representantes do capitalismo que escraviza as classes dominadas devido à cobiça por acumularem riquezas a todo custo.

- TEORIA CRÍTICO SUPERADORA PROPOSTA POR UM COLETIVO DE AUTORES DA ÁREA DE EFE PUBLICADO NO LIVRO INTITULADO METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EDIÇÕES DE 1992 E 2016

Esta abordagem pedagógica da Educação Física critica EFE até então desenvolvida na perspectiva da aptidão física e da supremacia no usufruto de um conteúdo hegemônico que era o esporte. Traz então como objeto de conhecimento da área a Cultura Corporal que se traduz numa ampliação da tematização das formas de expressão corporal na escola, ou seja, passam a ser conteúdo da EFE além do esporte, mas também a dança, jogo, ginástica e a capoeira numa perspectiva de transformação social e superação das desigualdades sociais.

Na proposta Crítico Superadora a reflexão pedagógica tem algumas características específicas, ela é diagnóstica, judicativa e teleológica. Segundo o Coletivo de autores (1992, p.16) ela é:

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Além destas teorias e os pesquisadores que as defendem ou defenderam também podemos citar outros autores que trazem em suas obras formas de entendimento educativo no campo das teorias críticas, como por exemplo: Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Álvaro Vieira Pinto, Vitor Marinho de Oliveira, Florestan Fernandes, dentre outros.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO EM PERSPECTIVAS CRÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir desse breve entendimento das teorias/concepções críticas da educação e de seus pressupostos basilares iremos iniciar neste tópico a transposição destes princípios e orientações para uma atuação pedagógica na área da Educação Física escolar. E iniciamos essa temática refletindo sobre a presença dessa disciplina na escola que em diferentes momentos históricos atendeu a diferentes interesses e modelos teórico-metodológicos com ênfase em determinados conteúdos.

A partir da década de 1980, intensifica-se o debate sobre o lugar da educação física na escola e com a crescente massificação e popularização das diferentes atividades corporais, eclode o movimento renovador da Educação Física, marcado por um intenso movimento de discussão acerca dos objetivos, conteúdos e finalidades da disciplina na escola culminando com a proposição de diversificadas abordagens pedagógicas, dentre essas, a Crítico Superadora (Darido; Rangel, 2005). Como relatado anteriormente esta abordagem compreende a cultura corporal como objeto de estudo desse componente curricular, além dessa tendência guardar similaridades do ponto de vista epistemológico com as teorias críticas apresentadas, perspectivas fundadas no materialismo dialético (Coletivo de Autores, 1992).

Com base na teoria do ensino desenvolvimental e na teoria da atividade de Leontiev, os conteúdos da cultura corporal se constituem nos próprios objetos de estudo do nosso componente curricular, mas considerar apenas a sua forma de apresentação social significa considerar apenas os conhecimentos empíricos relativos a esses objetos.

É preciso, então, tematizá-los a partir da compreensão das relações essenciais que os constituem e as múltiplas dimensões que os compõem, ou seja, consiste em enxergar as ações corporais em sua totalidade e contradições.

Sobre isso Nascimento (2014, p. 62) afirma que:

As atividades da cultura corporal representam, assim, uma determinada estrutura de objetos e motivos, de modos de ação no mundo, com os outros e consigo, que existem independentemente das ações individuais dos sujeitos. Possuem uma existência objetiva para além de nós: existem como uma realidade para o conjunto da humanidade, como uma aquisição e conquista de

seu processo histórico de desenvolvimento em relação às ações corporais.

Dessa maneira, o trabalho docente fundamentado nesse entendimento da Cultura Corporal reconhece o homem como aquele que constrói a cultura ao passo que também usufrui dela, ou seja, o homem não nasce com todas as capacidades físicas ou habilidades motoras, mas as constrói e repassa através da cultura (Taffarel, 2016). Além disso, essa abordagem propõe uma formação discente com capacidade de visualizar o todo do qual faz parte, desenvolvendo a consciência de que é um sujeito histórico capaz de intervir na sociedade onde se insere e que é capaz de reconhecer sua identidade de classe (Coletivo de Autores, 2009).

À luz da teoria do ensino desenvolvimental, nos parece pertinente a apresentação sobre os objetos de ensino da Educação Física que superem a mera concepção empírica trazida ao se apresentar as diferentes formas de expressão da cultura corporal – dança, lutas, esporte, ginásticas, dentre outros – como o próprio corpo de conhecimentos científicos acerca deste fenômeno. Assim, a mera apresentação dessas formas de expressão da cultura corporal não implica em dizer que se tem um corpo de conhecimento teórico acerca da área. Sobre esse ponto, Nascimento (2014) apresenta uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física como uma expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais a partir da investigação das condições necessárias para o surgimento da atividade da cultura corporal (gênese), bem como as relações essenciais e necessárias presentes nos objetos de criação de uma imagem artística, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal (sua estrutura).

Dessa maneira, partindo do conceito de atividade proposto por Leontiev (2021), enquanto conjunto de atividades orientadas a uma finalidade, a compreensão da cultura corporal perpassa por esse entendimento histórico.

Para o Coletivo de Autores (1992) é fundamental a noção de historicidade da cultura corporal, posto que é necessário que o discente entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando e que todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas e contemporaneamente essa dimensão corporal do homem se expressa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder.

Segundo Brasileiro *et al.* (2016, p. 1009), a obra Coletivo de Autores (1992, 2009), ao anunciar o termo Cultura Corporal, lança mão de uma base teórica que explicita a ação humana como expressão da cultura imaterial em que este aporte teórico solicita:

Uma matriz científica que transcende o imediatismo dos fenômenos, tendo como seu elemento fundante o trabalho humano, entendido em sua relação entre seres humanos e natureza, permitindo colocar em prática uma perspectiva científica de construção de uma unidade metodológica que contrapõe a lógica do conhecimento fragmentado. Assim, o referencial teórico-metodológico, na área da Educação Física, permite-nos reconhecer o sujeito como histórico, resultando das relações entre os seres humanos, relações estas articuladas pela linguagem.

A partir da teoria do ensino desenvolvimental e trazendo o conceito de cultura corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física podemos corroborar com Nascimento (2014) ao afirmar que qualquer atividade da cultura corporal será composta por um objeto central (o objeto principal, que ocupa o centro de sua estrutura: quer seja ele a criação de uma imagem artística, o controle da ação do outro ou o domínio da própria ação) e por outros objetos (objetos secundários) que estarão subordinados a esse objeto central. As atividades da cultura corporal, como qualquer atividade, funcionam como um sistema hierarquizado de objetos.

Portanto, nas aulas do nosso componente curricular não basta apenas apresentar a definição de um dos objetos da cultura corporal, ou seja, evidenciar o jogo, o esporte, a dança, a ginástica ou a luta, haja vista que estes já são apresentados de maneira empírica nos diversos contextos sociais. Dessa maneira, é preciso compreender como esses objetos se concretizam e suas finalidades ao longo da história e as relações essenciais que estabelecem, sejam elas de criação de uma imagem artística como a dança; seja o controle da ação do outro como os jogos coletivos com bola; ou ainda através do domínio da própria ação corporal (consciente e voluntária) como a verificada na prática do atletismo e da natação.

Além do conhecimento e vivência das práticas corporais, a atuação do professor precisa estar pautada fora do paradigma apenas biológico e empírico, posto que os alunos precisam conhecer a cultura corporal, entendendo-a como parte de uma totalidade envolta no contexto social em que se inserem. Isso com o objetivo de usufruí-la de maneira prazerosa, mas também crítica, autônoma

e emancipada, superando os discursos do senso comum e midiáticos (ascendendo do conhecimento empírico para o conhecimento científico/teórico) e intervindo enquanto sujeitos que vivenciam, atuando também sobre as práticas corporais, não apenas reproduzindo-as, mas as ressignificando.

Desta maneira, a proposição das atividades de estudo que se alinham às teorias críticas educacionais devem primar pela problematização, a reflexão, análise, síntese, pesquisa, o exercício colaborativo entre os componentes do grupo, enfim, atividades que considerem o papel ativo do discente com vistas à elaboração do seu pensamento a partir das atividades de estudo previamente estruturadas pelo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos conceitos e reflexões trazidos ao longo deste texto podemos afirmar que os desafios são múltiplos para aqueles que pretendam alicerçar suas ações pedagógicas em perspectivas críticas educacionais, entretanto são necessários e possíveis. Estes desafios centram-se, em nosso entendimento, em fatores de natureza ético-política em que o docente precisa estar comprometido e engajado com este tipo de proposta educacional aliando o componente curricular de EFE à função social da escola em uma sociedade democrática; curriculares, posto que é preciso explicitar, organizar e socializar os conhecimentos e saberes pelos quais a disciplina é responsável por tematizar ao longo da vida dos educandos e; didáticos, haja vista ser necessário elaborar estratégias didáticas que superem a mera reprodução de conhecimentos, mas se materializem através de práticas de ensino-aprendizagem e avaliação dos “novos” e “velhos” conteúdos numa perspectiva de totalidade destes saberes.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, L. T.; AYOUB, E.; MELO, M. S. T.; LORENZINI, A. R.; PAIVA, A. C. SOUZA JÚNIOR, M. B. A Cultura Corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/09/913399/41015-188142-4-pb.pdf>. Acesso em 09 dez. 2023

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradutora: Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?format=pdf>>. Acesso em: 02/06/2024.

COELHO, B. P. M. Materialismo histórico e dialético: entre aproximações e tensões. **Lua Nova**, São Paulo, 118: 75-100, 2023. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ln/a/GmyvMRTcSK8F5DLhC6HDttw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25/05/2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez 2009.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M., DAVIDOV, V., V., **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987, pp. 143-154.

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

DAVIDOV, V. V. **O que é atividade de estudo**. Escola inicial, São Paulo, n.17, p. 1-7, 1999.

LAVAL, Christian. Da universidade neoliberal à universidade como comum. Tradução de Valdemar Sguissardi. Blog Valdemar Sguissardi. Disponível em <https://vsguissardi.com.br/da-universidade-neoliberal-a-universidade-como-comum/>. Acessível em: 24 jun. 2023. Título original: De l'université néolibérale à l'université comme commun. Disponível em:< <https://vsguissardi.com.br/da-universidadei-neoliberal-a-universidade-como-comum/>>. Acesso em: 24/04/2024.

LEITE, E. X. *et al.* **Materialismo histórico dialético: Contribuições para a realização da pesquisa científica**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo**

do Conhecimento. Ano 04, ed. 11, v. 05, pp. 47-54, 2019. ISSN: 2448-0959.
Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/materiaelismo-historico>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad.: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, A. M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (org) **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_ebfad3afbe96442880041cceed90e5e6.pdf>. Acesso em: 27/05/2024

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.** Tese, Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, A. A. **O pensamento teórico na Educação Física escolar.** Coleção Estudos e Pesquisas de Egressos e pós-graduandos/as/es do PPGE/FE/UFG. Goiânia: Cegraf UFG, 2023. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/web/up/688/o/o_pensamento_teorico_na_educacao_fisica_escolar.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações, 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, E. A pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani: breves considerações. In: SILVEIRA, B. S. L.; SOUZA, G. J. A.; MORANDO, I. A.; FERREIRA, L. A. B.

VENTURA, L.; RIPA, R. (Organizadores) **Pesquisas em educação:** uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da sociedade 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2021. 346 p. Disponível em: <<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/45/46/365>>. Acesso em: 03/06/2024

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3962.

TAFFAREL, C.; BELTRÃO, J. A. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. **In:** UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (org) **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em:< https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_ebfad3afbe96442880041cceed90e5e6.pdf >. Acesso em: 27/05/2024

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.