

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: NEXOS E DETERMINAÇÕES

**Celi Zulke Taffarel*

RESUMO: O presente texto apresenta reflexões e contribuições a partir das aproximações entre a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e o trato com o conhecimento da Cultura Corporal mediada pela metodologia específica de ensino da Educação Física denominada Crítico-Superadora. Parte da consideração da *Cultura Corporal* como *categoria* teórica que nos permite apreender no pensamento, compreender, explicar cientificamente o real concreto, sendo, portanto, um objeto de estudo e ensino que se compõe de outros objetos de estudo e ensino – Esporte, Jogo, Dança, Ginástica, Luta, entre outros –, o que nos permite, uma vez apreendida sua estrutura lógico-histórica, propor, em especial no sistema educacional, como tratar o conhecimento específico da cultura corporal na escola e nas aulas de Educação Física, visando elevar o pensamento teórico dos estudantes, na perspectiva da emancipação humana e da omnilateralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Corporal. Educação Física. Metodologia do Ensino.

DESENVOLVIMENTO HUMANO E APROPRIAÇÃO DA CULTURA: O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL

A formulação de conceitos, categorias e leis do desenvolvimento do pensamento e do conhecimento científico, para a formulação de uma teoria, a saber, de uma explicação científica, não é um processo simples e muito menos brota espontaneamente. É um longo processo histórico que exige ferramentas de pensamento e de pesquisa. A humanidade, para formular conceitos que explicassem o que está fora de sua mente, realizou um percurso histórico fenomenal de milênios para desenvolver capacidades psíquicas de teorizar o real concreto, ou seja, conhecer o que está para além de nós mesmos. Este processo de humanização tem que se repetir com cada ser humano, caso contrário não se reproduzem as condições que nos fazem – *seres humanos*. Este é, portanto, um primeiro conceito sobre ser humano: não nascemos seres humanos, mas nos tornamos seres humanos, nos atos para manter as condições de existência, o que implica na própria transformação humana e no desenvolvimento de capacidades e funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos.

* Professora Doutora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. E-mail: celi.taffarel@gmail.com

Marx (1988), ao analisar o processo de trabalho, observa que os homens põem as forças pertencentes à sua corporalidade para efetivar o intercâmbio com a natureza, colocando em ação a produção e reprodução do ser social. A sensibilidade humana é produto das objetivações resultantes do trabalho. É pelo trabalho que os homens produzem a sua história como ato consciente. A atividade que põe em movimento esse processo se torna possível por meio de uma organização corporal que permita a realização da atividade vital não como adaptação às condições naturais pré-existentes, mas como transformação ativa e criação do novo por meio da ação transformadora, isto é, por meio da práxis.

No entanto, este processo altamente complexo não decorre exclusivamente de uma base cerebral biológica, mas sim, de atividades relacionais integradoras, intersíquicas e intrapsíquicas. As capacidades e funções próprias dos seres humanos, como, por exemplo, conhecer o real concreto, como concreto no pensamento, para transformá-lo, resulta não somente da atividade conjunta, indivisível e funcionalmente homogênea de cada um dos centros cerebrais, mas é produto da atividade integrada das funções correspondentes a áreas específicas do cérebro, separadas, diferenciadas e unidas de novo entre si hierarquicamente. (VYGOTSKY, 1997, p. 135). Isto deixa evidente que o písquíssimo humano tem, portanto, natureza social. Para exemplificar podemos mencionar o fato de alguém gostar ou não de praticar esporte. Isto não depende do desejo do ser humano, mas sim, das relações inter e intrapsíquicas que formarão um sistema de valores onde gostar, valorizar, incentivar práticas esportivas estará localizado.

São as condições objetivas colocadas à humanidade que permitem o desenvolvimento humano, a construção da subjetividade humana, a construção do sistema axiológico dos seres humanos.

Estudando o desenvolvimento do psiquismo e sua relação com a educação escolar, Martins (2011; 2013), valendo-se de Luria (1979a) demonstrou que este tratou das funções psicológicas, especialmente as “superiores”, não como produtos do cérebro ou como manifestações de atos biológicos convertidos em fenômenos psíquicos, mas reconheceu as relações que existem entre os complexos sistemas funcionais cerebrais e os comportamentos complexos; ou seja, entre a organização morfológica e funcional dos aparelhos cerebrais e os diversos tipos de atividades psíquicas formadas no processo histórico da humanidade, destacando a característica evolutiva do cérebro humano e o papel exercido nela pela *atividade*. Isto tudo dentro de relações sociais concretas, historicamente situadas.

Recorrendo a Luria (1981, p. 73), Martins (2011; 2013) destaca como fundamental buscar nas formas de atividade consciente, cuja regulação ocorre com decisiva participação da linguagem, portanto, de signos, as expressões das ações programadora, reguladora e verificadora do cérebro humano, o que se explica no processo histórico do desenvolvimento do psiquismo humano através das relações dos seres humanos com a natureza e com os outros seres humanos e consigo mesmo.

Situa-se aí o desenvolvimento da própria cultura corporal, dentro de condições objetivas de cada modo de produção, chegando até o mais complexo que temos na atualidade que são as competições esportivas mundiais. Elas estão determinadas por condições objetivas do modo de produção e pelo desenvolvimento daí decorrente das aprendizagens no campo da cultura corporal.

Antecedendo as contribuições de Luria, ainda segundo Martins (2011), os estudos de Vygotsky demonstraram a existência de um *sistema dinâmico* na base do desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, sendo possível a formulação de um preceito geral básico para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, qual seja: o curso de desenvolvimento de cada uma das funções e, conseqüentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme. Isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas *atividades realizadas* pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

Segundo Martins (2011), o que Vygotsky demonstrou sobre a estrutura das funções psíquicas superiores, indica contínuos arranjos interfuncionais e, nesse sentido, o psiquismo como sistema é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento determinado por relações interpsíquicas. Relações intrapsíquicas são relações entre seres humanos na produção e reprodução da vida. Isto significa que durante o processo de desenvolvimento do comportamento humano, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que se transforma não são tanto as funções, nem sua estrutura, nem sua pauta de desenvolvimento, mas o que se transforma e se modifica são precisamente as relações, quer dizer, o nexos das funções entre si, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos em nível anterior. Daí que quando se passa de um nível a outro, com frequência a diferença essencial não reside na transformação intrafuncional, mas nas transformações interfuncionais. Estas, por sua vez são decorrentes das relações de seres humanos entre si e com a natureza.

O que se passa na atualidade esportiva, portanto, contribui sim, através das aprendizagens, para o desenvolvimento da psique humana. O desenvolvimento da personalidade humana. E reside aí a relevância do acesso à cultura esportiva elaborada, visto que a negação deste conhecimento afeta o desenvolvimento da capacidade teórica do ser humano.

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO COMO OBJETIVO DE ENSINO DA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA METODOLOGIA DE ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

É sob a base conceitual da teoria histórico cultural e a compreensão marxista de ser humano e sociedade que, em 1991, o professor Demerval Saviani lança o livro *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*, reunindo textos publicados em revistas científicas. O que constatamos sobre a metodologia de ensino da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica e a dinâmica entre o desenvolvimento humano, o ensino e a aprendizagem, segundo Saviani (1984; 2008), é que existem cinco passos¹ que, na qualidade de momentos articulados e interdependentes, possam pautar o trabalho educativo.

Esses passos consistem no seguinte: (1) prática social como ponto de partida do trabalho educativo: momento da compreensão do professor em relação à prática que pode ser denominada de “síntese precária” enquanto a do aluno é “sincrética”; (2) “[...] compreende os principais problemas identificados pela prática social” (SAVIANI, 1984, p. 74), tendo em vista identificar condições e elementos que visem a sua resolução e, por conseguinte, quais conhecimentos se colocam a seu favor; (3) instrumentalização, diz respeito à apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão, etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese”, o pensamento teórico; (4) catarse, representa o cume dos momentos anteriores caracterizando-se pela “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos

¹ Segundo Martins (2011, p. 226) “[...] tais momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor”.

ativos de transformação social” (SAVIANI, 1984, p. 75). A catarse, correspondendo aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, trata-se, segundo Saviani (1984), da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular “da humanidade produzida pelo conjunto dos homens”, isto é, pela prática social.

Portanto, o acesso à cultura elaborada e a qualidade nas relações dos seres humanos com a natureza e consigo mesmo é que vão permitindo que sejam apreendidas de forma preliminar e elementar as características de tudo o que nos rodeia. Estas características uma vez constatadas, organizadas, sistematizadas, nos permitem conceituar algo. Ou seja, nos permite o desenvolvimento do pensamento teórico sendo este o objeto do currículo escolar, conforme já expressávamos em 1992, na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (comumente conhecido por COLETIVO DE AUTORES).

O pensamento teórico é condição *sine qua non* para compreender radicalmente as dimensões humanas encerradas em suas diversas atividades, logo, a compreensão teórica e prática das bases fundantes dessas atividades expressas nas formas mais desenvolvidas de conhecimentos e aptidões acumuladas historicamente e produzidas socialmente pelo gênero humano a cada modo de produção da existência marcada pelas contradições e conflitos entre grupos e classes sociais. Mais ainda, para entender que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e, por isso, a cientificidade e historicidade do processo cognitivo.

É o pensamento teórico que explica que a base e o critério para separar as diferentes classes de objetos são os diferentes tipos de atividades encaminhados a satisfazer necessidades sociais. Faz-se evidente que o objeto de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal, considerando-a como:

[...] o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 200[6], p.3).

A essa área de conhecimento que se constrói a partir dessas atividades, no momento, a denominamos de “Cultura Corporal”, não obstante seja alvo de críticas por “sugerir a existência de tipos de cultura”. Pensamos não haver necessidade de polemizar a tal respeito, apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura. Assim, a manutenção do nome é secundária, embora seja sugestivo de certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da Educação Física e isso pode ser útil para as primeiras aproximações a esta abordagem. Mais adiante poderá ser discutida a conveniência de se adotar outra denominação, da mesma forma em relação ao próprio nome: Educação Física.

Assinalar à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados com a formação corporal, física, dos alunos, senão, recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos.

A escola, inserida num projeto histórico superador do modo capitalista de produção, cabe à elaboração e socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento; incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

A organização da área de conhecimento, “Cultura Corporal”, demanda, historicamente e socialmente, uma produção do conhecimento coletiva, cujo acúmulo expressará o grau de desenvolvimento e domínio sobre o objeto de estudo em questão. Apesar da existência de uma produção teórico-metodológica sobre a Cultura Corporal, outras serão necessárias, pois o referido objeto de estudo requer sucessivas aproximações no sentido de acompanhar o movimento do próprio objeto diante do estágio de desenvolvimento das condições objetivas e subjetivas de existência posta pelo marco do capital.

Quanto à estruturação da disciplina, devem ser considerados pressupostos políticos, lógicos, psicológicos e didáticos, também, com base na dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e, principalmente, tomando a prática objetiva, produtiva: o

trabalho, como ponto de partida. Dito de outra forma “[...] o processo objetivo da atividade humana, movimento da civilização humana e da sociedade como autêntico sujeito do pensamento [...]” (KOPNIN, 1978, p.126). A amplitude e caráter do materialismo histórico-dialético é fundamentado pelo princípio determinante da prática do homem como atividade livre, universal, criativa e auto-criativa por meio da qual ele faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo. “Toda vida social é essencialmente prática” dizem Marx e Engels (1987). É a prática que coloca em evidência as formas universais do ser, as propriedades e relações universais das coisas e as materializa nos meios de trabalho criados e nas formas de atividade. Entretanto, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, é um sistema com estrutura, transições, conversões internas e desenvolvimento, motivo pelo qual não deve ser abstraída das relações sociais da vida da sociedade com suas peculiaridades e particularidades; ela é incluída no sistema de relações da sociedade, pois não existe em absoluto fora dessas relações.

A atividade prática objetiva, diz Leontiev (1979), gera, além do caráter objetivo das imagens, a objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos, demonstrando que os fins não se inventam nem se colocam voluntariamente pelo sujeito, senão que estão dados nas circunstâncias objetivas. Todavia, a extração e conscientização dos fins, não é um processo momentâneo que acontece automaticamente, é um processo relativamente longo de aprovação dos fins pela ação.

Do vasto universo dessas peculiares atividades humanas da produção não material, consideradas úteis em si mesmas, examinamos algumas, tais como: jogo, ginástica, dança, mímica, atividades circenses, esporte, luta e outras do gênero, para procurar seu enquadramento teórico e os direcionamentos práticos para sua inclusão na disciplina escolar Educação Física. Os elementos da Cultura Corporal supracitados são práticas sociais convertidas em conceitos historicamente formados na sociedade, por existirem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados.

No entanto, o significativo acervo dessas atividades não indica que o homem nasce saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas. Entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados no plano social e os sentidos expressos

no plano pessoal que as envolvem, impede defini-las e explicá-las apenas como “ações motoras”. Além do mais, a inadequação dessa forma de abordagem objetiva esconde as relações entre a produção de conhecimento, o processo produtivo e as finalidades do seu uso no âmbito escolar.

As dimensões (moral, estética, política, econômica, cultura, social, etc.) que se encerram nessas práticas corporais, como, quando o homem esquia em vertiginoso ziguezague numa íngreme ladeira, cindem as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas, voa graciosamente em asa delta ou livre e ousadamente em trapézios altíssimos, coloca uma bola num ângulo imprevisível da quadra de tênis, permanece no ar desafiando a gravidade numa arriscada pirueta ginástica ou finta sagazmente seu rival com a bola inexplicavelmente colada no seu pé, estão materializando-se em ações e operações cujo conteúdo interior só se determina e define no próprio curso objetivo da sua realização mediante sua atividade prática, consciente e dirigida por finalidades. O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos, ou outros, que se relaciona com a realidade da própria vida do sujeito que age e opera com as suas motivações particulares. Desse modo ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da sua práxis, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, o subjetivo e objetivo e entre o intersíquico e o intrapsíquico².

Marx (1988) nos diz que o homem representa, ele próprio, frente à natureza, o papel de uma força natural. Ele põe em movimento, pelas suas pernas, braços, cabeça e mãos as forças de que seu corpo é dotado para se apropriar das matérias e dar lhes uma forma útil à sua vida. Vê-se, então, que essas atividades e suas ações e operações são a materialização de experiências ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas ou outras, subordinadas às leis histórico-sociais que originaram formas de intervenções socialmente

² Ou seja, expressa a lei genética geral do desenvolvimento cultural, onde [...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento (VYGOTSKI, 1996, p. 150).

elaboradas e, por isso, são portadoras de sentidos e significações³ descobertos pela prática social conjunta.

Mas como o homem chegou ao sentido/força do seu ser, da sua disposição corporal – força, velocidade, resistência – para vencer um rival ou valorizar sua própria forma esteticamente? É interessante buscar pistas para a elaboração de respostas, por exemplo, no império romano, sem deixar de lado, nas análises, a discussão de sua forma predominante da existência, a escravidão. O ócio nessas sociedades opressoras era apenas para as castas privilegiadas que desprezavam o trabalho manual próprio e superexplorava o trabalho manual alheio, por isso elas participavam dos jogos como ocupação nobre enquanto descansavam da guerra. A forma atlética dessas atividades envolvia significados agonísticos e competitivos que se relacionavam com a realidade da atividade guerreira que estas castas realizavam. Observa-se, também, que as mulheres não praticavam atividades agonísticas nem presenciavam os jogos. Aos trabalhadores e escravos, restava-lhes a atividade lúdica via imitação competitiva de atividades laborais e, ou bélicas, próprias de sua vida cotidiana e conhecidas pela tradição. As atividades para atender às necessidades lúdicas e agonísticas eram inseparáveis dos objetivos de dominação, pois, no circo e nos jogos de atividades atléticas e agonísticas – nos quais se encontram as raízes dos nossos jogos olímpicos – afirmava-se a dominação ideológica. O objetivo, pela via do entretenimento/diversão, era o de adormecer as consciências e inculcar valores implícitos nos interesses da classe hegemônica.

Na execução da atividade é plausível ao homem mudar o caráter das relações entre os objetivos e os motivos que a determinaram, através da atribuição de um valor que lhe confere um sentido pessoal que pode, ou não, coincidir com os significados sociais historicamente a ela outorgados. Isso permite afirmar que essas atividades manifestam a realidade humana, pois, exprimem a relação objetiva do homem com os objetos sociais que, na relação social, adquirem o sentido humano, porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem – alienação – rebaixando a formação humana.

Todavia, para logarmos êxito é imprescindível constatar, interpretar, compreender e explicar as determinações do elemento mais avançado da cultura corporal, pois esta atitude científica alavanca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por

³ O sentido é a expressão da significação da práxis humana, pois a “[...] significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento [...]” (LEONTIEV, 1978a, p. 96).

sua vez, a formação do pensamento teórico nos indivíduos, tendo em vista que nesse processo dialético de formulação do pensamento produzimos uma imagem subjetiva da realidade objetiva mais fidedigna do movimento contraditório do real concreto e dos objetos perscrutado, vale dizer, introduzimos o concreto no pensamento.

Apanhando o mais avançado que é o esporte⁴, impregnando-o de dados da realidade, de determinações possíveis de serem conhecidas por sucessivas aproximações, seremos capazes de compreender como ao longo da história da humanidade, as atividades para manter a vida vão adquirindo outros sentidos e significados até chegarmos às mais sofisticadas técnicas e tecnologias para obter a beleza estética dos exercícios ginásticos, ou rendimento máximo, o máximo do sobrepular, nos atos de caminhar, trotar, correr, saltitar, saltar (em altura, em extensão, em profundidade), arremessar, lançar, equilibrar, embalar, balançar, rolar, trepar. Portanto, os seres humanos não nasceram fazendo o que fazem hoje nos esportes olímpicos. A humanidade adquiriu esta capacidade mais complexa que se expressa nas múltiplas determinações dos jogos olímpicos, nas grandes competições mundiais da ginástica, natação, atletismo, esportes em geral⁵, construindo suas relações de produção da vida, atendendo a suas necessidades vitais.

A Cultura Corporal, em diferentes modos de produção da vida, foi se configurando de acordo com as relações dos seres humanos entre si e com a natureza, mediadas pelo trabalho. A Cultura Corporal se configura como elemento constitutivo da dinâmica contraditória entre Trabalho e Capital nas atuais circunstâncias históricas. A Cultura Corporal constitui-se como uma particularidade do complexo cultural produzido pela atividade criadora humana (o trabalho) para atender a determinadas necessidades humanas de conteúdo sócio-histórico – tais como os agonísticos, os lúdicos, os sagrados, os produtivos, éticos, estéticos, performativos, artísticos, educativos e de saúde.

Institui-se, portanto, como área de conhecimento importante no processo de formação humana, passível de ser traduzida como conhecimento necessário ao processo de

⁴ Na esteira da premissa marxiana que considera as formas mais desenvolvidas a chave para compreendermos as formas menos desenvolvidas, consideramos a atividade esportiva como elemento mais desenvolvido na cultura corporal por duas razões interdependentes, quais sejam: 1º) Por esta atividade ser o momento predominante em relação aos outros elementos da cultura corporal. Há uma determinação mútua entre os elementos da cultura corporal, contudo, no modo capitalista de produção, a atividade esportiva se torna o elemento que, em última instância, dá a direção aos demais elementos, ele se torna o determinante; 2º) Por conseguinte, no modo capitalista de produção o esporte é o elemento da cultura corporal que encerra as determinações mais complexas oriundas do próprio desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

⁵ Ao todo são 47 modalidades olímpicas que representam as formas mais avançadas observando-se as técnicas e a estética dos movimentos. São elas: ver <<http://olimpiadas.uol.com.br/modalidades/>>. E no Rio 2016 ao todo estarão presente 28 esportes e 38 modalidades olímpicas, ficando o destaque para a inclusão do Rugby Sevens e do Golf, esportes esses que não estavam presente nas Olimpíadas de Londres em 2012.

formação dos indivíduos. As objetivações da Cultura Corporal se caracterizam como o acervo de conhecimento, capacidades e valores que compõe o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais, historicamente categorizados como: esporte, jogo, ginástica, luta, dança, entre outros. Este acervo historicamente construído, socialmente produzido, culturalmente distribuído, pedagogicamente ensinado, transmitido, se manifesta como objetivações culturais determinadas pela dinâmica da relação trabalho-capital, apresentando significados e sentidos assumidos nas relações de produção. O acervo que compõem a Cultura Corporal é permeado, portanto, pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos. Estas são imediatas, mediatas e históricas. Dão-se no plano dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; nos valores presentes na sociabilidade humana; nas possibilidades de acesso ou não às práticas corporais; na tradição histórico-cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e, fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A METODOLOGIA DO ENSINO CRÍTICO-SUPERADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: VALORIZANDO O CONHECIMENTO CLÁSSICO NA ESCOLA

Desde a sua formulação inicial, a *Metodologia do Ensino da Educação Física* está baseada em uma teoria pedagógica, em uma teoria do conhecimento, uma teoria sobre o ser humano e uma teoria que explica sobre o modo de produção da vida. Estas grandes explicações teóricas não estão profundamente sistematizadas no livro Coletivo de Autores, porque este não era o seu objetivo, mas tornam-se evidentes em estudos mais minuciosos, que buscam a raiz de cada palavra contida na obra. Muitos são os estudos empreendidos que buscam a fundamentação teórica da proposta metodológica do ensino da Educação Física Crítico-Superadora (REIS et al., 2013; TAFFAREL et. al, 2008; TAFFAREL; MORSCHBACHER, 2014; TAFFAREL, 2014; NASCIMENTO, 2014; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2007).

O livro parte do real concreto – a sociedade de classes, a escola capitalista. Adota uma terminologia e privilegia conceitos como cultura corporal, escola capitalista, currículo ampliado, que advêm de uma concepção referenciada em teorias que explicam sobre como conhecemos, como aprendemos e como ensinamos, nas explicações científicas formuladas sobre a escola e sua função social, sobre o objeto do currículo – elevação da

capacidade teórica dos estudantes, nas proposições crítico-superadoras para tratar o conhecimento específico nos ciclos de ensino, proposta inédita no Brasil. Esta teorização básica que leva em conta a luta de classes era e é embasada no marxismo enquanto práxis revolucionária, enquanto filosofia, teoria e projeto histórico. Portanto, é a concepção dialética materialista da história, enquanto teoria do conhecimento, o socialismo rumo ao comunismo, enquanto projeto histórico que fundamentam a obra Metodologia do Ensino da Educação Física.

O respaldo teórico da obra, vinte e três anos depois (1992-2015), está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve o psiquismo humano, na Teoria Pedagógica Histórico-Crítica que explica cientificamente a educação a partir da crítica formulada as tendências educacionais, a forma como a escola enfrenta os grandes desafios sociais, a função social atribuída à escola e a proposição didática que valoriza uma concepção positiva do ato de ensinar (socialização e transmissão do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas vale dizer, a ciência, a arte, a filosofia, etc.).

Aprofundando o que consta no livro sobre Metodologia do Ensino da Educação Física, vimos afirmando em nossos escritos, com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, que é o pensamento teórico-científico o objeto do currículo, o que unifica (unidade teórico-metodológica) todas as disciplinas curriculares, inclusive a Educação Física. Esta relação entre a escola e o desenvolvimento do psiquismo unifica teoricamente os professores em torno do objeto do currículo: elevar a capacidade teórica dos estudantes.

Um dos mais recentes trabalhos que demonstra a relação entre a escola e o desenvolvimento do psiquismo e fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica é de autoria de Ligia Martins (2011; 2013). Destaco esta autora para buscar as aproximações pertinentes entre o que defendemos na Educação Física e a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica.

Martins (2011; 2013) parte em seus estudos de três questões: (a) o desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo; (b) o psiquismo como sistema interfuncional e; (c) a caracterização dos processos funcionais e seu desenvolvimento, e adota como unidade mínima de análise a formação da imagem subjetiva da realidade, posto que todos os processos funcionais se colocam a serviço dessa formação – e o próprio psiquismo, como resultado desse processo. Ou seja, a formação do real concreto como concreto no pensamento. Procurou estabelecer relações entre a educação escolar e a formação da referida imagem, tendo em vista a hipótese de que no cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o

desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Isto porque não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento do comportamento complexo culturalmente formado, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem.

Martins (2011; 2013) conclui que são os conhecimentos clássicos que se colocam mais decisivamente a serviço da construção da psique humana. Neste sentido, existem aproximações entre as proposições da Pedagogia Histórico-Crítica com a metodologia Crítico-Superadora. Reconhecemos, também, que ensinar na escola, transmitindo os conhecimentos clássicos, sob qualquer objeto do currículo não se dará espontaneamente e que são necessárias forças objetivas que operem a esse favor. Assim como defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica (DUARTE, 1993; 1998; 2000a; 2000b; SAVIANI, 1984; 2000; 2003; 2004; 2008; 2010), é necessário e vital atuar nessa direção, porque esta é a função precípua da educação escolar, a quem compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível. Isto porque, segundo Saviani (2003, p. 57-58):

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente.

Martins (2011, p. 215) afirma que “[...] a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento, como explicitado por Vigotski, Leontiev e outros.” Para a autora, o desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar. O trato com o conhecimento clássico está, portanto, alinhado “[...] às exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores” (MARTINS, 2011, p. 215).

Respaldados em Vygotski (1996; 2001) e em Leontiev (1978a; 1978b), para quem as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a atividade educativa deve se dar com base na consideração dos conhecimentos universais. Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica, destaca um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais. Com isto, destaca as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo, não se tratando de um tipo de ensino verbalista e abstrato. É o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução, segundo Martins (2011), onde residem os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Portanto, as funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, segundo Martins (2011, p. 216), o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados.

Assim como para a Psicologia Histórico-Cultural, quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, a afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque, também para a metodologia do ensino Crítico-Superadora da Educação Física, este princípio teórico é fundamental. Advém daí a precisão na proposta metodológica da organização dos conhecimentos clássicos – dos conteúdos escolares – em ciclos de aprendizagem. Quando tratamos dos conteúdos escolares, estamos tratando das bases das ciências. Trata-se aqui do plano de estudos dos estudantes para apreender o real concreto no pensamento e nele interferir para transformá-lo, fazendo-o a partir do domínio dos instrumentos de pensamento e de pesquisa. A negação desta perspectiva tem esvaziado a escola de conteúdos científicos. Podemos exemplificar através dos estudos de Escobar (1997) em sua tese de doutorado, o quanto nas aulas de Educação Física o tempo pedagógico é burlado e os conteúdos clássicos são negados. Isto tem implicações na formação da psique humana, na personalidade dos estudantes⁶. O estudo desse conhecimento na escola, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, visa apreender a cultura corporal na sua gênese, nos seus conteúdos, nos seus sentidos e significados.

À GUIA DE CONCLUSÃO

As aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica estão sendo aprofundadas, visto que as bases e fundamentos radicam sob a mesma teoria revolucionária, a

⁶ Ver mais a respeito da crítica à didática e sobre projeto histórico em FREITAS (1987; 1995).

saber, o *marxismo*. A referência marxista não abre mão a respeito do Projeto Histórico. Neste sentido, Freitas (1987, p. 122) define como Projeto Histórico a “delimitação do tipo de sociedade que se quer criar, já que defendemos a ‘transformação social’ e as formas de luta para a concretização desta concepção” a partir das condições presentes. O “Projeto Histórico” embasa toda teoria educacional ou pedagógica dos projetos educacionais e deve nortear toda ação, entre elas e a atividade de pesquisa, no âmbito da educação. Este é o primeiro passo para elaboração de uma teoria revolucionária, orientadora da ação educativa daqueles que pretendam se tornar agentes efetivos da prática histórica. Para Manacorda (1991), o Projeto Histórico marxista deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista, conseqüentemente, uma educação “transformadora” pode ser tida como tal somente quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária e seus aliados a base das suas transformações. Uma educação revolucionária só pode ser vinculada a uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o Projeto Histórico socialista e rejeita drasticamente o capitalismo e sua versão socialdemocrata (FREITAS, 1987).

A posição tomada significa, ademais, face à questão da Pedagogia, a rejeição radical de teorias pedagógicas sobre normas e valores para uma sociedade capitalista de relações harmoniosas e solidárias – na qual seria possível a realização e emancipação do indivíduo –, vez que essas teorias negam o caráter classista da educação e da pedagogia afirmando-se na natureza “invariável” do homem e dos processos educacionais próprios para cada sistema social.

Reafirmar que é essencial a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral”, segundo Martins (2011; 2013), ou como defende Manacorda (1991) a formação omnilateral, que, para a consecução desse objetivo, segundo Martins (2011, p. 233):

[...] incide sobre a área de desenvolvimento iminente fazendo surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história.

Negar o conhecimento escolar sobre a cultura corporal é, portanto, um processo brutal de desumanização⁷. É não reconhecer uma necessidade ontológica dos seres humanos. A necessidade de, pelo conhecimento clássico, pelas atividades guias, elevar a capacidade teórica, desenvolver, portanto a sua personalidade, sendo capaz de entender como nos tornamos seres humanos e quais as possibilidades do vir-a-ser onde prevaleçam os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes dos elementos que compõe a cultura corporal, e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas como é hegemônico na atualidade. Portanto, negar na escola o conhecimento sobre esta categoria, a cultura corporal, é um processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas. Esta negação do conhecimento leva a uma degeneração das funções humanas, logo, contribuem para o adoecimento psíquico dos seres humanos. Provavelmente isto pode ser constatado nas crises existências, nos suicídios e nas desagregações dos seres humanos que culminam em violências entre seres humanos, que beiram a barbárie.

Consideramos que os fundamentos do marxismo enquanto filosofia, do Materialismo Histórico Dialético enquanto lógica e teoria do conhecimento, os preceitos veiculados pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica se aliam a Metodologia do Ensino Crítico-Superadora da Educação Física e contribuem com as ações daqueles que lutam em defesa de uma escola pública de qualidade e para todos.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND METHODOLOGY

CRITICAL-OVERCOMING OF PHYSICAL EDUCATION: RELATIONS AND DETERMINATION

ABSTRACT: This paper presents reflections and contributions from the similarities between the Historical-Critical Educational Theory and the deal with the knowledge of Corporal Culture mediated by specific teaching methodology called Critical Physical Education-surpassing. Part of the consideration of Body Culture as a theoretical category that allows us to grasp in thought, understand, scientifically explain the real concrete, is therefore an object of study and teaching which consists of other learning and teaching objects - Sport, Set,

⁷ No livro sobre “História de movimento com crianças”, organizado por Hildebrandt-Stramann vamos encontrar diferentes perspectivas de abordar a cultura corporal com crianças dentre elas uma se destaca porque relaciona o desenvolvimento do psiquismo com o acesso a cultura corporal elaborada na escola. Não somente a prática espontaneista de jogos e brincadeiras, mas o conhecimento clássico que desenvolve as funções psicológicas superiores e a capacidade teórica dos estudantes. HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). *Histórias de movimento com crianças*. Ijuí: Unijuí, 2009.

Dance , gymnastics, wrestling, among others - which allows us, once seized their logical-historical framework, propose, especially in the educational system, how to deal with specific knowledge of body culture in school and in physical education classes, aimed at raising theoretical thinking of students, from the perspective of human emancipation and omnilaterality.

KEYWORDS: Body Culture. Physical Education. Methodology of Teaching.

PEDAGOGÍA HISTÓRICO- CRÍTICA Y LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA CRÍTICO-SUPERADORA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: NEXOS Y DETERMINACIÓN

RESUMEN: Este artículo presenta reflexiones y aportaciones de los vínculos entre la Teoría de la Educación Histórico-Crítico y el acuerdo con el conocimiento de la Cultura Corporal mediada por la metodología de la enseñanza específica de la Educación Física llamado Crítico-Superando. Parte de la consideración de la cultura del cuerpo como categoría teórica que nos permita captar en el pensamiento, comprendemos, científicamente explicamos lo real concreto, por lo tanto, es un objeto de estudio y la enseñanza que se compone de otros objetos de aprendizaje y enseñanza - deporte, juego, danza , gimnasia, lucha, entre otros - que nos permite, una vez incautadas su marco lógico-histórico, proponer, sobre todo en el sistema educativo, cómo lidiar con el conocimiento específico de la cultura corporal en la escuela y en las clases de educación física, dirigido a elevar pensamiento teórico de los estudiantes, desde la perspectiva de la emancipación humana y omnilaterality.

PALABRAS CLAVE: Cultura del Cuerpo. Educación Física. Metodología de la Enseñanza.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez Editora. 1992.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 71, p. 79-105, 2000a.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000b.

ESCOBAR, M. O. *Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática – experiência da disciplina escolar educação física*. 1997. 195f. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1997.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 27, p. 122-140, 1987.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). *Histórias de movimento com crianças*. Ijuí: Unijuí, 2009.

KOPNIN, P.V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

LURIA, A. R. *Fundamentos da neuropsicologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

LURIA, A. R. *Introdução evolucionista à psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. v. 1. (Curso de Psicologia Geral).

MANACORDA, M. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, São Paulo: Cortez; Autores, 1991.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. 249 f. Tese (Livre-Docência em Psicologia da Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

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.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.

NASCIMENTO, C. P. *A atividade pedagógica da educação física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

REIS, A.; PEREIRA, C.; PINA, L.; LANDIM, R. *Pedagogia histórico-crítica e educação física*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TAFFAREL, C. Z. Crítica a teoria crítica emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. *Rascunho Digital*, Salvador, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=654>>. Acesso em 23 mar. 2014.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. A cultura corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital. [2006?]. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/. Acesso em: 10 de março de 2006.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O.; COSTA, K. C. F.; SILVA, A. H.; BARBOSA, A. J.; SANTANA, H. M. M.; ALBUQUERQUE, J. O.; DUARTE, R. J. B.; SILVA, W. J. L. *Avaliação dos Jogos escolares da Bahia*. Relatório Técnico. Salvador, Bahia: UFBA/SEC Educação Bahia, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Como iludir o povo com o esporte para o público. In: SILVA, M. R. da. *Esporte, educação, estado e sociedade*. Chapecó: Argus, 2007. p. 55-104.

TAFFAREL, C. Z.; MORSCHBACHER, M. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. *Corpus et Scientia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/253>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

VYGOSTKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996. v. 4

VYGOSTKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1997. v.1

VYGOSTKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2001. v.2

Recebido em novembro de 2015.

Aprovado em fevereiro de 2016.