



NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Tiago Nicola Lavoura¹

RESUMO

O artigo busca discutir a natureza e a especificidade da Educação Física, bem como, possibilidades e limites de ser considerada uma disciplina do currículo escolar estruturada e desenvolvida a partir e por meio de teorizações científicas. Procura elucidar uma proposição defendendo a tese de que uma concepção de Educação Física verdadeiramente edificada sob as bases científicas do conhecimento deve ter o desenvolvimento de três dimensões distintas e inter-relacionadas de fundamentos: a filosófico-metodológica, a teoria pedagógica e a prática pedagógica. Verifica de que forma encontram-se desenvolvidos e articulados tais níveis de fundamentos na abordagem crítico-superadora da Educação Física, incitando que se faça o mesmo com as demais concepções de ensino existentes nesse campo.

Palavras-chave: Teoria e Prática Educativa; Educação Física; Educação Escolar.

NATURE AND SPECIFICITY OF PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL

ABSTRACT

The article seeks to discuss the nature and specificity of Physical Education, as well as the possibilities and limits of being considered a discipline of the school curriculum structured and developed from and through scientific theorizing. It seeks to elucidate a proposition defending the thesis that a concept of Physical Education truly built on the scientific bases of knowledge must have the development of three distinct and interrelated dimensions of fundamentals: the philosophical-methodological, the pedagogical theory and the pedagogical practice. It verifies how such levels of fundamentals are developed and articulated in the critical-overcoming approach of Physical Education, urging that the same be done with the other conceptions of teaching existing in this field.

Keywords: Educational Theory and Practice; Physical Education; School Education.

NATURALEZA Y ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA

RESUMEN

El artículo busca discutir la naturaleza y especificidad de la Educación Física, así como las posibilidades y los límites de ser considerado una disciplina del currículo escolar estructurado y desarrollado a partir de la teoría científica. Busca dilucidar una propuesta que defiende la tesis de que un concepto de Educación Física realmente construido bajo las bases científicas del conocimiento debe tener el desarrollo de tres dimensiones distintas y interrelacionados de los fundamentos: la teoría filosófica-metodológica, la teoría pedagógica y la práctica pedagógica. Verifica cómo se desarrollan y articulan tales niveles de fundamentos en el enfoque de superación crítica de la Educación Física, instando a que se haga lo mismo con las otras concepciones de enseñanza existentes en este campo.

¹ Pós-doutor em Educação e Psicologia pela Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Aveiro, Portugal (UA). Pós-doutor em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (UESC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física (GEPEFEF-UESC). E-mail: <nicolalavoura@gmail.com>. ORCID ID.: <http://orcid.org/0000-0003-4382-0415>.



Palabras clave: Teoría y práctica educativa; Educación Física; Educación escolar.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo suscitar o problema do relativo grau de cientificidade da Educação Física (EF), ou seja, sobre as condições de possibilidade, valor e limites da produção do conhecimento científico no âmbito da EF com vistas ao seu ensino na educação escolar.

Em meio a esta discussão, procura-se desenvolver uma análise sistematizada da natureza e especificidade da EF na escola, levando em consideração os fundamentos teóricos que subsidiam e alicerçam uma dada concepção sua, a saber, a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Decerto, ao longo do processo de desenvolvimento e tentativa de consolidação da EF como campo de saber específico, inúmeras proposições foram sendo anunciadas por diversos autores, com distintas matizes de ordem teórico-metodológicas e ideo-políticas e, notadamente, com diferentes implicações para a prática pedagógica.

A análise e compreensão de tais proposituras atualmente existentes em seu abrangente campo são fundamentais para apreensão das múltiplas possibilidades de se conceber e intervir com a EF na prática social, considerando-se inclusive a necessidade imperiosa de se reconhecer quais formulações teórico-práticas são as mais desenvolvidas, ou seja, as mais ricas em determinações² para a formação e atuação de professores na atualidade, incluindo-se aqui a questão do caráter de cientificidade de cada uma destas proposições teóricas.

Considerando estes elementos, o artigo apresenta a seguinte lógica de exposição: primeiro, ensejando problematizar a existência de certo estatuto científico próprio e autônomo da EF, se apresenta uma formulação cuja tese central é a de que uma concepção de EF verdadeiramente edificada sob as bases científicas do conhecimento necessita conter um arcabouço teórico desenvolvido com pelo menos três níveis distintos e articulados de

² A expressão '*maior riqueza em determinações*' é de Marx (2011), utilizada por ele no debate do método na análise dos processos sociais. Segundo ele, todo processo social, fenômeno ou objeto efetivamente existente na realidade é algo *rico em determinações*. As determinações são traços essenciais constitutivos do próprio objeto, processo ou fenômeno social em questão (aquilo que determina). Quanto mais se desvenda tais determinações, mais se conhece a dinâmica, a lógica e a estrutura de algo e, conseqüentemente, permite ao ser humano atuar e interferir praticamente com ou neste objeto, processo ou fenômeno da realidade.

fundamentos: a dimensão filosófico-metodológica, a dimensão da teoria pedagógica e a dimensão da prática pedagógica.

Discorrendo sobre isso, adentra-se na segunda parte do texto, em que se expõe, considerando a análise anterior, os elementos teóricos da abordagem crítico-superadora que permitam enfrentar a problemática da natureza e da especificidade da EF na escola.

Sobre o problema do estatuto científico da Educação Física na escola

Parto da compreensão de que a EF é uma atividade humana desenvolvida no âmbito da prática educativa socialmente condicionada. Sua característica histórica é a de complexificação, aperfeiçoamento e aprimoramento de graus sucessivos de sistematização em meio ao próprio processo histórico de desenvolvimento da humanidade, todavia, se caracterizando inicialmente como uma atividade preponderantemente prática.

Tal qual é a ocorrência de toda e qualquer prática humana, a prática educativa em geral e a prática mais específica que hoje denominamos profissionalmente de EF tiveram sua gênese e desenvolvimento de forma um tanto quanto espontânea, portanto, como atividades indiferenciadas no interior da prática social global (SAVIANI, 2012).

À medida que os seres humanos avançam no processo de produção e reprodução social, a apropriação e a objetivação destas atividades práticas se modificam, não exclusivamente à maneira como eles querem ou desejam, mas, dentro de condições objetivamente existentes (MARX; ENGELS, 2007).

Assim, reformulam e reorganizam o próprio modo de realização destas atividades, de modo que tanto os seres humanos quanto a própria natureza de tais práticas vão se transformando. Esse é um pressuposto essencial da dialética da reprodução social, cuja gênese remonta à categoria trabalho em Marx.

Leontiev (1978) salienta que a característica do processo de reprodução é produzir, nos indivíduos singulares das novas gerações, o conjunto das propriedades e aptidões historicamente formadas pelo gênero humano, sendo que para tanto, é preciso apropriar-se daquilo que já tem existência objetiva.

Desta forma, a possibilidade histórica de apropriação da experiência humana das gerações antecedentes vai permitindo um verdadeiro enlace de formas de complexificação e de saltos de desenvolvimento envolvendo as ações materiais e as representações ideais

(imagem subjetiva da realidade objetiva) (MARTINS, 2013), o que levará ao desenvolvimento de todos os tipos de atividade espiritual do ser social, incluindo a Filosofia e as Ciências.

É assim que se vão constituindo as especificidades e as peculiaridades de atividades diversas como a científica, a filosófica e a artística, que se distinguem relativamente da prática cotidiana, configurando-se como atividades mais complexas e que exigem certo grau de desenvolvimento do próprio ser social e, com ele, de todo um conjunto de atributos e características humanas, tais como a linguagem e o pensamento, resultante e resultado da atividade consciente.

Tem-se, então, que a consciência é fruto da atividade humana no mundo objetivo, inicialmente na forma de prática e que se realiza por meio do intercâmbio entre o ser social e a natureza e que, sendo tal atividade socialmente determinada, acumulam-se progressivos graus de complexidade graças ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção.

Recuperando o que afirmaram Marx e Engels (2007), o ser social que necessita desenvolver sua produção material e seu intercâmbio material modifica, também, ao transformar esta realidade, seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Portanto, pensamento e consciência são determinados pela existência real, como um produto do desenvolvimento do sistema de relações objetivas, cuja origem radica na atividade prática material.

Esta análise da reprodução do ser social, das suas condições materiais de existência e de suas sucessivas atividades no interior da prática social é importante para que possamos explicitar a ideia de que as teorias científicas vão se instituindo enquanto processo histórico de desenvolvimento real e objetivo (VIEIRA PINTO, 1979).

O conhecimento científico é o estágio de desenvolvimento mais avançado alcançado pelo ser social, superando as formas inferiores de conhecimento (sinônimo de menos desenvolvido), tais como a fase dos reflexos sensoriais e perceptivos presentes em toda a escala evolutiva da matéria viva, incluindo-se as espécies de animais superiores e as formas *pré-sapiens* das espécies '*homo*' da evolução hominizadora, bem como, a fase do conhecimento denominada de saber prático-instrumental ou saber prático-objetivo, tipicamente humano e instituído em virtude do alcance de certo grau de racionalidade e autoconsciência, cujo conhecimento é reproduzido socialmente por meio de transmissão voluntária, via educação não escolarizada (VIEIRA PINTO, 1979).

De certo, o que distingue o saber da ciência é que esta última inclina-se à descoberta da verdade a partir de uma organização metódica, sistemática e rigorosamente desenvolvida por meio de método e de lógica, edificando-se gnosiológica e epistemicamente, intencionalmente dirigida para alcançar respostas aos problemas e questões essenciais postas ontologicamente pelas contradições da prática social. Ademais, não pode se realizar plenamente se isolada da atitude crítica e da consciência filosófica, alcançando certo grau de radicalidade e de visão de conjunto cuja própria natureza científica exige (SAVIANI, 2013; VIEIRA PINTO, 1979).

Dito isso, cumpre voltarmos-nos para a questão do estatuto científico da EF na escola. O central a ser enfrentado aqui diz respeito às possibilidades e aos limites de a EF ser considerada uma disciplina do currículo escolar estruturada e desenvolvida a partir e por meio de teorias científicas. Em suma: qual a base científica que fundamenta o ensino da EF na educação escolar?

Note-se que o questionamento formulado está direcionado para o problema da questão do ensino da EF na escola a partir de possíveis sistematizações teóricas de base científica. Portanto, a proposta é refletir sobre uma problemática cujo eixo central diz respeito ao caráter educativo e pedagógico da EF.

Penso que essa questão se configura como mais relevante para o propósito e a finalidade aqui pretendidos, ao invés de nos atermos a certo reducionismo epistemológico acadêmico que se limita a perguntar se EF é ou não ciência, se a mesma configura-se como campo do saber autônomo, com objeto independente, possuindo métodos, procedimentos e abordagens válidas e apropriadas, conferindo a ela – EF – assim, *status* de ciência.

Minha compreensão é a de que esse caminho deve ser evitado, afim de não cairmos num dilema que mais se configure num beco sem saída: a contradição de querermos reivindicar um estatuto científico autônomo e independente para a EF à custa de resultados que, em última instância, são dependentes de outras ciências.

O que estou querendo sinalizar é que o alcance da cientificidade da EF não pode nem deve se dar por meio de uma busca individual, isolacionista, num movimento de desenvolvimento científico pretensamente autônomo, mesmo que sua intencionalidade seja a do alcance da legitimidade e prestígio científico.

Afirmo isto inspirado em Saviani (2012, 2013), quando o autor examina o problema da cientificidade da pedagogia e da constituição das teorias pedagógicas no campo da educação, evidenciando existir um mal-estar existencial que caracteriza a questão.

Segundo o autor, há um problema historicamente instituído na educação quanto à questão do estatuto científico da pedagogia, em partes, precisamente instaurado em virtude das diversas perspectivas, das várias abordagens e dos diferentes enfoques – alguns supostamente científicos – deste campo. Ao que consta, me parece ser essa uma incidência na EF, de igual modo.

Saviani (2012) sugere que esse fato institui ainda sobremaneira a dificuldade de se compreender a pedagogia enquanto tal, ou seja, apreender a sua especificidade, sua natureza e as questões que a ela são inerentes. E, no interior desta reflexão, sinaliza para as ainda mais comprometedoras análises da educação e da pedagogia a partir das assim chamadas ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, etc.).

O problema destas últimas é o de que, a pretexto de se querer encarar a educação e a pedagogia com propenso *status* científico, se acaba deslocando os próprios aspectos centrais referentes ao fenômeno educativo para um segundo plano, uma vez que, sendo a sociologia, a psicologia, a economia, dentre outras, ciências já constituídas com objetos próprios, autônomos e externos à educação, o máximo a que se chega é um recorte com incidência no campo educacional, mas, que em última instância, visa ao enriquecimento da própria ciência enquanto tal (a ciência sociológica, psicológica etc.). A educação e a pedagogia consideradas em concreto resultam comprometidas, enquanto totalidade.

Com vistas à superação deste problema, sugere Saviani (2012) que a questão necessita ser enfrentada destacando-se o próprio enfoque pedagógico que ela merece. Dizendo de outra maneira, o autor anuncia que o ponto de partida e chegada do progressivo enriquecimento científico da educação e da pedagogia deva ser o conjunto de problemas próprios, específicos e internos da própria educação, da própria pedagogia, tornando-se estas preocupações centrais. Conforme afirma:

Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erigi-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico

em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. (SAVIANI, 2012, p. 121)

É por meio deste caminho que penso dever seguir a EF, erigindo como ponto de partida e de chegada os problemas centrais e essenciais que são próprios de sua natureza e especificidade, realizando um contínuo movimento sistemático de desenvolvimento que esteja pautado pelos pressupostos de *'conjunto'* e *'totalidade'*, visto que somente por meio da apreensão lógica fornecida por estas categorias se pode edificar uma teoria científica que explique o movimento verdadeiro e fidedigno dos fenômenos da realidade objetiva, dentre eles os fenômenos resultantes das atividades do jogo, do esporte, da dança, das lutas, da ginástica, dentre outros.

Assim é possível à EF adquirir um lugar legítimo e específico no *'sistema de ciências'* contemporâneo. Feito estas considerações, apresento uma proposição para contribuir com a reflexão sobre a questão do estatuto científico da EF na escola, qual seja, a defesa da seguinte tese: *Uma concepção de Educação Física verdadeiramente edificada sob as bases científicas do conhecimento deve conter em seu arcabouço teórico o desenvolvimento de, minimamente, três níveis distintos e articulados de fundamentos: a dimensão filosófico-metodológica, a dimensão da teoria pedagógica e a dimensão da prática pedagógica.*

Ressalte-se que, via de regra, esses três níveis distintos de fundamentos devem existir para toda e qualquer concepção de ensino rigorosamente construída por uma edificação teórica cujo horizonte seja o de resolver os problemas determinantes da prática educativa.

São os fundamentos filosófico-metodológicos de uma concepção de ensino que permitem a elaboração de um verdadeiro sistema teórico que, em última instância, deve articular a dimensão ontológica e a gnosiológica, incluindo-se o problema epistêmico do método e da lógica do conhecimento (KOPNIN, 1978; VIEIRA PINTO, 1979).

Assim, o caráter fundamental desta dimensão da teorização da prática do ensino da EF se expressa na exigência de se levar em consideração a questão do *'ser'* e do *'conhecer'*, dos problemas circunscritos à dimensão da realidade em-si articulados à possibilidade do conhecimento desta última. Neste nível de dimensão filosófico-metodológica, admite-se a necessidade de se edificar uma teoria da prática de ensino cujas relações entre *sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, ser social e gênero humano*, bem como, entre *o real e o ideal, objetividade e subjetividade, realidade e pensamento*, dentre outras, estejam presentes.

É neste nível de fundamentação teórica, também, que se coloca o problema da lógica e da teoria do conhecimento, desvelando-se os fundamentos lógicos articulados que permitem explicitar as formas de desenvolvimento do conhecimento no sentido da busca pela verdade.

Por fim, é esta dimensão filosófico-metodológica que permite explicitar o posicionamento da própria concepção de ensino da EF diante dos dilemas fundamentais que demarcam a relação entre filosofia e educação como, por exemplo, os conflitos entre as concepções *essencialistas* e *existencialistas*, as *empiricistas* e *racionalistas*, ou ainda, as *idealistas* e *materialistas* (SUCHODOLSKI, 2002).

Decerto, o grau de desenvolvimento de todo este acervo categorial que constitui a dimensão filosófico-metodológica de uma concepção de ensino depende, em partes, dos próprios pressupostos do sistema teórico determinado pela corrente ou abordagem filosófica que a sustenta, incluindo-se aqui a maneira como se encontram articulados ou isolados os elementos relativos à ontologia, gnosiologia e epistemologia.

Os fundamentos da dimensão da teoria pedagógica, por seu turno, supõem estes circunscritos à dimensão filosófico-metodológica, não obstante, também são essenciais para a edificação de uma teorização científica do ensino da EF na escola.

A teoria pedagógica é aquela que revela as bases teóricas da concepção educacional e pedagógica que, necessariamente, sustentam uma dada concepção ou abordagem de ensino da EF. É ela que alude sobre a questão da inseparabilidade do reconhecimento, ou não, da relação *escola e sociedade*, se atendo aos condicionamentos sociais por meio dos quais a escola é determinada, bem como, as inter-relações entre *prática social* e *prática educativa*, ou seja, entre *processos sociais* e *processos educativos* (LARROYO, 1982; MANACORDA, 2010; SAVIANI, 2009).

Neste âmbito, revela-se o grau de criticidade da teoria pedagógica cuja concepção de EF está vinculada, que se expressa por meio do nível de rigorosidade da apreensão dos condicionamentos sociais que afetam a escola e a prática educativa, considerando-se também as suas determinações recíprocas.

Por último, é a teoria pedagógica que evidencia a problemática central relativa à identificação dos diferentes tipos de saber ou de conhecimento que devem ser assimilados pelos alunos no âmbito das aulas de EF na escola, reconhecendo-se as melhores formas de conversão desse saber objetivo em saber escolar, provendo-se os meios necessários para seu

ensino. Isso passa, por sua vez, pelo posicionamento que cada uma das distintas teorias pedagógicas possui acerca da natureza e da especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2008), o que exige seu reconhecimento como forma de explicitar suas consequências para a EF e sua concepção de objeto de ensino.

Já a dimensão da prática educativa está dirigida ao nível de desenvolvimento da teorização da atividade educativa referente às particularidades do ensino e da aprendizagem, circunscritos à especificidade da relação professor e aluno. Neste âmbito, portanto, elementos afetos ao como ensinar, como aprender, ao que ensinar, para que ensinar, quem é o aprendiz e em quais condições se ensina, são determinantes.

Decerto, aqui se vincula todo um conjunto de posicionamentos de ordem político-pedagógico relacionados às finalidades da educação (fins a atingir), situando a necessidade de ordenação, sequenciação e dosagem dos conteúdos e de suas formas de ensino (conteúdo e forma), reconhecendo as mediações entre condições objetivas do trabalho educativo e a organização do ensino (materialidade objetiva das condições do ensino), bem como, a relação entre o processo de aquisição do conhecimento e a lógica do ensino, a lógica da aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos (MARTINS, 2013; SAVIANI, 2010).

Note-se que tais elementos possuem relações de reciprocidade com os outros fundamentos anteriormente explicitados, visto que, por exemplo, a questão do como ensinar e do que ensinar tem vinculação direta com a própria concepção de conhecimento e de educação escolar presentes na dimensão filosófico-metodológica e na teoria pedagógica.

Considerando-se a tese aqui sustentada, penso que a via segura para equacionar de modo correto o problema relativo ao grau do estatuto científico da EF na escola é o de retomar e resgatar a sua longa e rica tradição pedagógica, na busca de se explicitar os avanços e limites das suas distintas proposições em meio às diversas abordagens de ensino, considerando tais fundamentos aqui postulados, lançando mão de toda a sua íntima relação com a educação e a questão central do ensino de seu objeto na escola, inquirindo para o debate de sua natureza e especificidade.

Deste modo, o direcionamento que me permito sugerir para essa discussão realça a necessidade de se retomar as principais proposições de ensino de EF constituídas ao longo de sua própria existência, analisando e sistematizando, a partir delas, os elementos essenciais de suas teorizações basilares que permitam apresentar respostas acerca do grau de cientificidade da EF na atualidade.

Para tanto, seria preciso mergulhar na análise rigorosa e radical do conjunto das concepções edificadas ao longo da história da EF, sobretudo aquelas oriundas do chamado 'movimento renovador da Educação Física' a partir da década de 80 do século XX em nosso país.

Como tal tarefa se constitui de tamanha envergadura que ultrapassa as possibilidades das reflexões contidas neste artigo, uma vez que ela exige um levantamento denso dessa produção, proponho-me, a seguir, a analisar e expor de maneira sintética o acervo categorial representativo destes três níveis de fundamentos teóricos que subsidiam e alicerçam a concepção crítico-superadora do ensino da EF na escola (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Entendo que tal reflexão analítico-sintética nos permite verificar o grau de cientificidade alcançado por esta abordagem de ensino e reconhecer, também, a maneira como seus pressupostos teóricos nos ajudam compreender a natureza e especificidade da EF na escola.

Natureza e especificidade da Educação Física na perspectiva crítico-superadora

A meu juízo, a concepção de EF denominada de crítico-superadora, que veio a público pela primeira vez em 1992, por meio da obra intitulada *Metodologia do Ensino de Educação Física*, é a que se apresenta na atualidade como a abordagem de ensino de EF na escola constitutiva das mais ricas determinações teóricas para uma prática educativa.

A partir desta obra de referência (COLETIVO DE AUTORES, 2012), tem sido crescente a produção do conhecimento no âmbito desta concepção de ensino de EF, cujos resultados nos possibilitam uma verdadeira reflexão sistemática, radical e de conjunto acerca do objeto de ensino da EF e as possibilidades de conhecê-lo; das finalidades educativas da EF na escola; da relação forma e conteúdo de ensino conforme os níveis de escolarização dos sujeitos e seus processos de desenvolvimento; dos condicionamentos sociais determinantes da relação EF, escola e sociedade; do processo dialético de reprodução social e suas mediações na prática educativa em EF e na prática social; da reciprocidade das relações entre formação dos indivíduos e desenvolvimento histórico do gênero humano, dentre outras.

Minha análise é a de que tal reconhecimento é possível devido ao fato de que a concepção de ensino crítico-superadora da EF é portadora de um rico acervo teórico de

categorias pertencentes aos três níveis de fundamentos aludidos neste artigo. Além disso, o que a diferencia das demais concepções ou abordagens de ensino é o modo como se articulam esses níveis no interior de sua própria fundamentação teórica, havendo em verdadeiro enlace de mediações e relações recíprocas entre os fundamentos filosófico-metodológicos, a teoria pedagógica e a prática pedagógica, cada uma dessas dimensões se comportando como determinada e determinante das demais.

Notadamente, quando se pensa nos fundamentos da *dimensão filosófico-metodológica*, o acervo teórico do materialismo histórico-dialético é a referência em que se situa tal abordagem de ensino da EF. Neste sentido, empenha-se em compreender as problemáticas específicas da EF e da questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo da realidade, sendo esta – a compreensão de história – entendida como o modo historicamente determinado pelas condições materiais da existência humana em que se produz e reproduz a vida social e todo o seu acervo de objetivações materiais e imateriais (MARX, 2011; MARX; ENGELS, 2007), incluindo-se a educação e a EF.

Desse modo, tem-se a articulação da dimensão da prática pedagógica e da teoria pedagógica ao fundamento filosófico-metodológico que explicita a totalidade das relações sociais em que a vida humana é produzida e reproduzida em termos reais e objetivos, permitindo compreender o que é esta sociedade atual em que vivemos, qual sua estrutura essencial de funcionamento, sua gênese, nascimento, edificação e desenvolvimento, quais as contradições que ela é imanentemente portadora e quais as suas possibilidades futuras de superação.

Em meio a isso, tal nível de fundamentação teórica nos ajuda a entender como as atividades humanas de jogo, esporte, dança, lutas, ginástica e outras são socialmente determinadas e culturalmente instituídas, sofrendo determinações de aspectos econômicos, políticos, ideológicos, históricos, dentre tantos outros e que, portanto, apreendê-las é compreender uma parte ou parcela da cultura geral desta e de outras formas de sociedade antecedentes a essa (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Esta análise se torna possível tendo-se em vista a natureza da estruturação e formulação do próprio sistema teórico deste nível de fundamento, uma vez que não há no materialismo histórico-dialético a existência isolada de sistemas de categorias ontológicas e gnosiológicas. Isso posto, admite-se o ser humano (alunos e professores) enquanto síntese de

relações sociais e, portanto, estando tanto a processualidade do seu 'ser' quanto a do seu 'conhecer' determinadas historicamente.

Tal pressuposto teórico de nível filosófico-metodológico vincula-se organicamente ao nível da teoria pedagógica e da prática pedagógica da abordagem crítico-superadora, uma vez que, segundo o Coletivo de Autores (2012), o conhecimento de que trata a EF na escola é uma representação do real (esfera ontológica) no pensamento (esfera gnosiológica).

Afirma-se, também, que o conhecimento assimilado sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético “permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35). Esta perspectiva teórica de conhecimento, notadamente, está inspirada em Marx, visto ele explicitar que o conhecimento é a reprodução ideal – na esfera do pensamento – do movimento do real (NETTO, 2011).

Ao se reconhecer isso, é possível entender como o problema da educação escolar, do papel do professor e do conhecimento sistematizado se desenrola no interior da fundamentação da *dimensão da teoria pedagógica* que subsidia a abordagem de ensino crítico-superadora da EF. Decerto, ela encontra sua edificação pedagógica e educacional na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008, 2009), uma teoria crítica da educação brasileira que recoloca, como nenhuma outra teoria pedagógica, a questão da natureza e especificidade da educação escolar, conferindo ser o saber sistematizado – os conhecimentos das ciências, das artes e da filosofia nas suas formas mais desenvolvidas – o objeto do currículo, com as seguintes exigências para o desenvolvimento do trabalho educativo:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido socialmente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2008, p. 09)

Observe-se que tal orientação pedagógica é realizada no Coletivo de Autores (2012) quando se explicita a concepção de currículo ampliado, as noções de eixo e de dinâmica curricular, o problema do trato com o conhecimento e a necessidade de criação das condições de sua transmissão e assimilação, bem como, o anúncio dos princípios curriculares no trato

com o conhecimento³, orientando a sua seleção, organização e sistematização lógica e metodológica.

A teoria pedagógica que fundamenta esta concepção de ensino da EF confere à escola a importância vital de contribuir para o processo de humanização dos indivíduos, por meio da socialização do saber produzido historicamente pelo gênero humano, erigindo-se nestes termos o conceito de educação como mediação no seio da prática social global (SAVIANI, 2009).

Revela-se, assim, mais uma articulação entre os fundamentos teóricos pedagógicos e filosóficos, a que se substancia em torno da concepção de ser humano e de natureza humana, bem como, das relações entre indivíduo e sociedade, ser singular e gênero universal humano em meio à particularidade do trabalho educativo, visto ser “[...] uma atividade mediadora particularmente desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano” (LAVOURA, 2018, p. 12).

Cabe aqui, também, verificar a relação entre o método dialético e o método pedagógico, ponto de fundamental importância. Reconhecendo o método dialético explicitado por Marx (2011) como “[...] uma orientação segura tanto para a descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (SAVIANI, 2009, p. 67), explicita-se a questão central do objeto da educação – o saber sistematizado – considerando “[...] o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2008, p. 142).

Com base neste pressuposto metodológico, institui-se um método pedagógico que tem a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa, incorporando a categoria da mediação nuclearmente relacionada aos momentos intermediários – do método – de problematização, instrumentalização e catarse. Portanto:

Assim, tais momentos do método pedagógico articulam-se dialeticamente no trabalho educativo de modo que o ponto de partida do trabalho educativo para a pedagogia histórico-crítica é a prática social, concebida enquanto prática humana *universal*, ou seja, enquanto prática humano-genérica historicamente produzida e socialmente acumulada. Considera-se, portanto,

³ Recomendo a leitura de Gama (2015), para uma compreensão mais atualizada dos princípios curriculares no trato com o conhecimento.

a relação dialética entre indivíduo e gênero humano, explicitando-se que o desenvolvimento do gênero humano (a *universalidade* do homem) se dá ao longo da história social por intermédio de complexas mediações existentes entre os indivíduos *singulares*, mediações estas proporcionadas pelas relações sociais *particulares* que tais indivíduos estabelecem no processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana. (LAVOURA, 2018, p. 13) (destaques no original)

Conforme apresentado pelo Coletivo de Autores (2012), ao buscar situar a contribuição particular da EF com seu ensino dirigido à possibilidade de apreensão do real em pensamento, ou seja, uma reflexão pedagógica ampliada cujo eixo seja a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social concreta e contraditória, a abordagem crítico-superadora incorpora os elementos metodológicos descritos.

Eis como ela desenvolve a construção de uma nova síntese que permite diferenciá-la e confrontá-la com as demais perspectivas da EF escolar, sobretudo no que diz respeito à pergunta *‘o que é Educação Física?’*, incidindo em toda a sistematização e organização do conhecimento de que trata a EF na escola e de seus procedimentos didático-metodológicos (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Quanto a esta questão, vale verificar o nível de estruturação de seus fundamentos da *dimensão da prática educativa*. Sabe-se que esta concepção de ensino da EF delimita seu objeto como sendo a *cultura corporal*, um acervo de conhecimentos historicamente acumulados a partir das significações sociais que vão surgindo, se instituindo e se desenvolvendo em meio às atividades humanas de jogo, esporte, dança, lutas, ginástica, dentre outras.

A prática pedagógica da EF que se pretende crítico-superadora, portanto, empenha-se em criar as condições para a transmissão e assimilação deste conhecimento, ou seja, organizar o tempo e o espaço pedagógico, selecionar e sistematizar os conteúdos e prover as formas necessárias para que os alunos se apropriem deste saber escolar que é próprio da EF enquanto disciplina do currículo da escola.

Ao longo da história da humanidade, os seres humanos foram desenvolvendo diversas formas sociais de atividade com finalidades e motivos particulares, entrelaçados aos modos de vida e às condições materiais de existência. Assim, o jogar, o dançar, o lutar, o exercitar-se pela ginástica e o competir no esporte, por exemplo, resultam da criação de motivos com fins de satisfazer necessidades historicamente instituídas, de natureza lúdica,

competitiva, agonística e de treinamento físico-funcional, dentre outras. De acordo com Escobar (2012, p. 127):

A “cultura corporal” é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem.

Cabe destacar que tais atividades de jogo, esporte, dança, lutas, ginástica e outras, vão acumulando e condensando significações sociais – que são históricas, portanto, se modificam, se desenvolvem, se complexificam – compondo, assim, este acervo de conhecimento cuja tarefa do ensino da EF nesta perspectiva é a sua transmissão-assimilação. A contribuição de Leontiev (1978, p. 101) é impar nessa discussão:

A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. É deste fato que devemos partir. [...] No decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes: este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida.

Justifica-se, assim, o porquê de o ensino da EF crítico-superadora não se limitar ao fetichismo da experiência, ao pragmatismo do imediatismo da prática, ao reducionismo do conhecimento diluído em saberes oriundos da evidência empírico-fenomênica, ou à formação de competências para o agir cotidiano. Este é o entendimento postulado por concepções escolanovistas e (neo)construtivistas da EF.

A orientação metodológica da EF crítico-superadora recupera a unidade da relação teoria e prática, rearticulando dialeticamente estes dois aspectos distintos, porém, inseparáveis da experiência humana, “definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro” (SAVIANI, 2012, p. 108), tendo-se em vista que:

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem para resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a

prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, 2012, p. 108)

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

Segundo o Coletivo de Autores (2012), a amplitude e qualidade desta reflexão são determinadas pela *natureza do conhecimento* selecionado e pelo seu *ordenamento lógico*, cujo eixo e dinâmica correspondam à lógica dialética. Quanto à *natureza do conhecimento*, encontramos aqui, novamente, o grau de unidade e relação de interdependência entre os três níveis de fundamentos da teoria que sistematiza esta concepção de ensino da EF.

Com efeito, para a lógica dialética materialista, o verdadeiro conhecimento sobre um dado objeto ou fenômeno da realidade é aquele capaz de reproduzir os traços essenciais daquilo que se quer conhecer. A reprodução dos traços essenciais exige a capacidade de o conhecimento penetrar na essência do objeto, indo além de sua aparência fenomênica, empírica, imediatamente visível, captável sensorialmente.

A aparência constitui um nível da realidade que não pode ser descartado, visto ser ela portadora de dados factuais que podem sinalizar processos. Todavia, ela é insuficiente para revelar a essência das coisas. Há aqui uma nítida distinção entre aparência e essência, admitida por Marx (2011) no método por ele desenvolvido.

Segundo afirmou ele, é preciso partir do dado imediato. A factualidade imediata é a expressão coagulada de processos sem nexos. Neste nível de compreensão da realidade e do conjunto dos objetos e fenômenos dela constitutivos, o conhecimento caracteriza-se como um tanto quanto *abstrato*, carente de nexos e determinações, difuso, caótico, impreciso.

Isto porque a aparência, em que pese possa ser um sinalizador, um indicador de processos, não os revela em sua plenitude, tornando-os inaudíveis em suas formas imediatas, exigindo a sua negação e superação – o que não quer dizer o seu cancelamento –, com vistas à revelação da essência que ela – factualidade – é aparência (MARX, 2011).

É recorrente a manifestação dessa insuficiente dimensão do conhecimento no campo da EF, lastreada pelo senso comum na disseminação de falsas ideias, tais como ‘esporte

é saúde’, ‘vencer no esporte é sinônimo de vencer na vida’, ‘o talento esportivo é um dom inato’, ou ainda, ‘toda criança é lúdica por natureza’. Conforme o Coletivo de Autores (2012, p. 33), é preciso levar o aluno a “ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento”.

Não há outra possibilidade de superar a dimensão da empiria fenomênica, da factualidade imediata, senão por meio da reflexão teórica, uma capacidade humana de abstrair-se do fato dado, valendo-se de recursos abstrativos da faculdade do pensamento – análise e síntese, comparação e generalização, abstração e concreção, por exemplo – permitindo a ordenação e sistematização do conhecimento na forma de teorizações que verdadeiramente reproduzam idealmente os traços essenciais do objeto.

É neste sentido que a abordagem crítico-superadora da EF recoloca a exigência da reflexão teórica enquanto necessidade pedagógica, cuja intencionalidade última é permitir que os alunos desenvolvam um tipo de conhecimento sobre a cultura corporal – o já anunciado acervo de significações sociais historicamente produzidas pela humanidade em meio às atividades do jogo, esporte, dança, lutas, ginástica, e outras – que supere o praticismo do fazer pelo fazer.

Com vistas à satisfação desta finalidade é que se erige a propositura de *ordenação lógica* deste conhecimento em *ciclos de escolarização*⁴, que no Coletivo de Autores (2012, p. 36) trata-se de uma organização por meio de referências categoriais⁵ “que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los”.

Assim, os ciclos de escolarização correspondem aos distintos graus da lógica do pensar do aluno mediante o ensino do saber escolar, uma forma de ordenamento lógico do conhecimento cuja referência é a dialética materialista, expressando toda a possibilidade de qualidade e profundidade do pensamento do aluno em penetrar na essência do objeto da EF.

⁴ Verificar em Melo, Lavoura e Taffarel (no prelo) uma proposta de readequação e atualização dos referidos ciclos com base nos estudos mais atuais da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Todavia, os ciclos de escolarização são uma sólida propositura de organização do ensino com base na lógica dialética. Não por acaso, eles passaram a incorporar um dos fundamentos da didática da pedagogia histórico-crítica (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), tornando-se referência não somente para a ordenação do conhecimento na EF, mas, seguramente, para todas as demais disciplinas do currículo da educação escolar.

⁵ Conforme Kopyn (1978, p. 105, destaques do autor), “O sistema lógico da dialética materialista não pode ser interpretado sem que nele se defina o lugar das **categorias** [...]. As categorias [...] são reflexo do mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentemente da nossa consciência. [...] **as categorias são reduções** nas quais se abrange, em consonância com as propriedades gerais, a multiplicidade de diversos objetivos, fenômenos e processos sensorialmente perceptíveis”.

Visto ser este objeto pertencente à própria realidade social, rico em determinações sociais, advoga-se uma lógica de pensar capaz de reproduzir idealmente tal riqueza de determinações⁶.

Enquanto expressão de um processo que se caracteriza por saltos dialéticos de desenvolvimento e sucessivas aproximações, os ciclos correspondem à forma lógica de se ir apreendendo os dados da realidade em pensamento, cujo início ocorre por meio de generalizações do tipo mais elementar e, à medida que aluno se desenvolve e avança em sua escolarização, novos tipos de generalização vão se formando em níveis cada vez mais elevados.

Para o Coletivo de Autores (2012), a formação das noções de totalidade e historicidade sobre a cultura corporal é dependente do ensino assim postulado sob uma lógica que tem o movimento, a mudança qualitativa e a contradição enquanto categorias nucleares, superando os princípios da lógica formal de fragmentação, unilateralidade, linearidade e etapismo.

É com base neste conjunto de fundamentos teóricos que a abordagem crítico-superadora da EF se apresenta como referência importantíssima para o debate em questão. Tendo-a como referência, concebe-se a *natureza* da EF como sendo uma atividade humana caracterizada como um trabalho não-material em que seu produto (o conhecimento sistematizado convertido em saber escolar) não se separa do ato de sua produção. Já sua *especificidade* consiste na transmissão-assimilação de um tipo de conhecimento que lhe é peculiar, distinguindo-a das demais disciplinas do currículo. Trata-se – sua especificidade – do ensino da cultura corporal, cuja realização no interior da prática educativa visa contribuir para a produção da humanidade em cada indivíduo singular (COLETIVO DE AUTORES, 2012; SAVIANI, 2008).

Considerações Finais

Busquei apresentar neste artigo como visualizo as possibilidades e os limites de reconhecimento do grau de cientificidade da EF na escola, podendo ela ser considerada uma disciplina do currículo escolar estruturada e desenvolvida a partir e por meio de teorizações

⁶ Recorrendo novamente a Kopnin (1978, p. 107): “Por riqueza [de determinações] deve-se entender não a quantidade de indícios mas a profundidade de penetração na essência dos processos da natureza e da sociedade”.

científicas. Procurei elucidar uma propositura de encaminhamento para o enfrentamento desta questão defendendo a tese de que uma concepção de EF verdadeiramente edificada sob as bases científicas do conhecimento deve ter o desenvolvimento de três dimensões distintas e articuladas de fundamentos: filosófico-metodológica, teoria pedagógica e a prática pedagógica.

Na esteira dessa discussão, me permiti verificar o nível de desenvolvimento e de articulação orgânica desses fundamentos na edificação teórica da abordagem crítico-superadora da EF e, em que medida, os mesmos permitem a compreensão da natureza e da especificidade desta disciplina do currículo escolar.

Ao sustentar a afirmação de que entendo ser tal concepção de ensino da EF a que se apresenta com maior riqueza de determinações teóricas para a prática educativa, há que registrar que isto não se deve a uma impositação dogmática ou arbitrária. Esta defesa pode ser constatada pela análise aqui apreendida, estando-se expostos os mais essenciais elementos categoriais de tal propositura que busca concretizar o trabalho educativo enquanto síntese de uma rica totalidade de mediações e relações numerosas.

Cabe, por fim, incitar que se faça o mesmo com as demais concepções de ensino da EF existentes em nosso campo, com vistas à ampliação e aprofundamento dessa relevante discussão.

Referências

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

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

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

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

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

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. Tomo I. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 29, n. 2, p.4-18, Mai./Ago., 2018.

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

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C. **Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da Educação Física: contribuições da teoria da atividade**. No prelo.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2010.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Revisão gramatical realizada pelo próprio autor.

RECEBIDO 01 DE ABRIL DE 2020.

APROVADO 16 DE JULHO DE 2020.