



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara-SP

OTONIEL RODRIGUES DOS SANTOS FILHO

**A MEDIAÇÃO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA A PRÁXIS EDUCATIVA**



ARARAQUARA-SP

2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

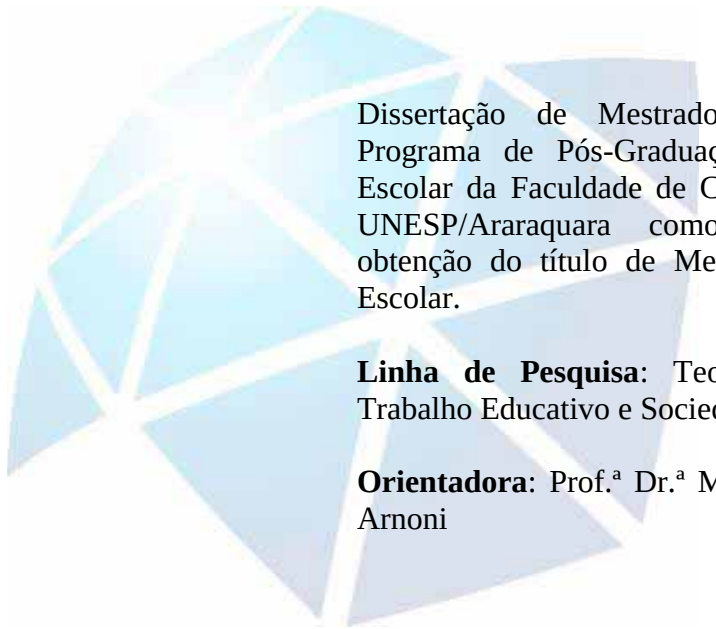
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara-SP

OTONIEL RODRIGUES DOS SANTOS FILHO

**A MEDIAÇÃO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA A PRÁXIS EDUCATIVA**



Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Brefere Arnoni

ARARAQUARA-SP

2014

Santos Filho, Otoniel Rodrigues dos

A mediação como fundamento da Educação Física escolar:
possibilidades e limitações para a práxis educativa / Otoniel Rodrigues dos
Santos Filho – 2014

93 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras
(Campus de Araraquara)

Orientador: Maria Eliza Brefere Arnoni

1. Mediação. 2. Práxis educativa. 3. Educação física – Estudo e ensino.
4. Ontologia. I. Título.

OTONIEL RODRIGUES DOS SANTOS FILHO

**A MEDIAÇÃO COMO FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES PARA A PRÁXIS EDUCATIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Brefere Arnoni

Data da defesa: 29/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eliza Brefere Arnoni (UNESP Araraquara)

Membro Titular: Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida (UNESP Araraquara)

Membro Titular: Prof. Dr. Gustavo Martins Piccolo (Prefeitura de Gavião Peixoto)

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Sinceros agradecimentos a minha orientadora, Maria Eliza Brefere Arnoni, pela orientação, encorajamento, paciência, confiança, por ter acreditado em mim e ter me dado esta oportunidade. Obrigado por tudo!

Aos membros da banca, Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida e Prof. Dr. Gustavo Martins Piccolo, que prontamente dispuseram-se a composição das bancas, e pelo auxílio proporcionado neste processo de formação.

À minha mãe, Marisol, à minha irmã, Samara e ao meu padrasto, André, por constituírem a base, o alicerce, sem o qual eu não teria conseguido alcançar mais este objetivo. Por serem presentes em todos os momentos, mesmo que longe em alguns, proporcionando-me todo o apoio necessário.

A toda minha família, aos de perto e aos de longe, por toda a torcida extra e vibrações positivas durante esta etapa.

Aos amigos que fiz durante o mestrado, que estiveram comigo nessa caminhada e que agora fazem parte da minha vida. Agradeço pelos momentos de estudos, tensão, risadas e acima de tudo pela amizade. Sem esquecer das imersões, ou melhor, do nosso grupo de estudos em imersão alcoólica, afinal somos CAPES 7!

Um agradecimento especial @s querid@s Fran, Jeff e Maísa pela cumplicidade e leveza de nossa amizade. Vocês tornaram este caminho mais alegre, mais bonito, menos doloroso e menos árduo. Obrigado.

A todos os amigos que estiveram comigo durante este processo. Não irei citar todos os nomes para não correr o risco de esquecer algum, afinal, foram e são todos muito importantes para mim! Pessoal de Araras – amigos de ontem e sempre –, amigos da graduação, companheiros do ap. 32, galera do vôlei – da UNESP, da UFSCar, São Carlos e Matão. Meu muito obrigado.

Agradeço imensamente ao Dugongo, ops, Diógenes Valdanha Neto, por todos os momentos compartilhados, as conversas e por todo o apoio. Conhecê-lo foi uma das mais gratas sincronicidades que a vida me proporcionou. Afirmo, sem medo de errar, que sem você eu não teria conseguido.

Aos amigos e colegas de trabalho, pela alegria, angústia, trocas de experiências e crescimento profissional. Agradeço, em especial, à “prô” Cecília, ao Rodrigo, à Sandrinha, à Roberta e à Emilie por terem sido essenciais.

Agradeço por fim, mas não com menos importância, a todos os meus alunos e alunas, por serem a razão pela qual eu continuo a buscar uma Educação Física e uma Educação que se preocupe com a formação humana. Vocês certamente são o motivo pelo qual estou finalizando mais este processo.

A todos que de alguma forma me ajudaram, incentivaram, acreditaram e deram força em cada momento de mais esta etapa que se conclui.

Obrigado!

*É preciso sonhar, mas com a condição de crer em
nosso sonho, de observar com atenção a vida
real, de confrontar a observação com nosso
sonho, de realizar escrupulosamente nossas
fantasias. Sonhos, acredite neles.*

(Vladimir Ilitch Lenin)

RESUMO

Caracterizado como um trabalho de cunho teórico, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético, o presente estudo teve como objetivo principal analisar e discutir as possibilidades e limitações de utilização da Metodologia da Mediação Dialética (MMD) nas aulas de Educação Física. A referida proposta metodológica foi criada por Arnoni (2007, 2012, 2014) e tem seus fundamentos no Método dialético, na Lógica dialética e na Ontologia do ser social, qualificando-se como uma alternativa aos professores para trabalharem na perspectiva da emancipação humana, para além da emancipação política (cidadania). Para isso, foram expostas e analisadas as principais abordagens da Educação Física, apontando em que medida a MMD cabe no âmbito pedagógico da Educação Física e de que forma ela pode superar tais abordagens. Apresentada a referida metodologia, foi feita também uma revisão acerca da produção do conhecimento em diversos momentos históricos e de sua relação com a escola, e a Educação Física na atualidade. Constatou-se que a Metodologia da Mediação Dialética se coloca como possibilidade aos professores de Educação Física na perspectiva da emancipação humana, porém, para que se torne uma realidade e possa ser articulada, ainda se faz necessário para a área estudar e definir os conhecimentos e conceitos dos quais trata, depreendendo suas origens, natureza e função social.

Palavras-chave: Mediação; Ontologia do ser social; Práxis educativa; Educação Física escolar.

ABSTRACT

Characterized as a theoretical study, having as theoretical and methodological framework the historical-dialectical materialism, the main goal of this work was to analyze and discuss the possibilities and limitations of using the Methodology of Dialectical Mediation (MDM) in Physical Education classes. This methodological proposal was created by Arnoni (2007, 2012, 2014) and has its foundations in the Dialectical Method, dialectical Logic and Ontology of the social being, qualifying itself as an alternative for teachers to work in the perspective of human emancipation, beyond political emancipation (citizenship). In this sense, the main approaches of Physical Education were exposed and analyzed, pointing in which extent the MDM fits in the pedagogical context of Physical Education and how it can overcome such approaches. Having the methodology above being exposed, it was also conducted a review of the production of knowledge in different historical moments and its relationship with the school and Physical Education nowadays. It was stated that the Methodology of Dialectical Mediation arises as a possibility to Physical Education teachers from the perspective of human emancipation, nevertheless, in order to become a reality and possibly articulated, it is still necessary for the field to study and define the knowledge and concepts it deals, comprehending their origins, nature and social function.

Keywords: Mediation; Ontology of the social being; Educational praxis; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2012, p. 14).....	53
Figura 2 Movimento em espiral da M.M.D. (ARNONI, 2014, p. 30).....	56
Figura 3 Movimento em espiral da M.M.D. (ARNONI, 2014, p. 30).....	57

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	10
1. INTRODUÇÃO.....	12
2. EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E SOCIEDADE.....	15
2.1 Breve Histórico da Educação Física no Brasil	15
2.2 As Abordagens Pedagógicas da Educação Física	19
2.2.1 Abordagem desenvolvimentista	20
2.2.2 Abordagem da saúde	21
2.2.3 Abordagem construtivista.....	24
2.2.4 Abordagem crítico-emancipatória	25
2.2.5 Abordagem crítico-superadora	29
2.3 Desenvolvimento da Educação Física (escolar) Crítica	33
3. MEDIAÇÃO DIALÉTICO-PEDAGÓGICA E A PRÁXIS EDUCATIVA	39
3.1 Os fundamentos da mediação dialético-pedagógica.....	39
3.2 Planejamento Processual e Metodologia da Mediação Dialética	49
4. CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA	59
4.1 Conhecimento e sociabilidade	59
4.1.1 Momento greco-medieval.....	60
4.1.2 Momento moderno	62
4.1.3 Momento marxiano	69
4.2 Educação escolar e Educação Física no trato com o conhecimento.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

APRESENTAÇÃO

Optei por prestar Educação Física e ingressei no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no ano de 2007 devido à proximidade que tinha com o esporte, mais precisamente, o voleibol. Não por acaso, é muito comum que os estudantes que optam por cursar Educação Física serem atletas, ex-atletas ou exercerem outras atividades ligadas às diversas práticas corporais. No meu caso, objetivava terminar o curso e continuar na área do voleibol, com preparação física, treinamento etc., mas nunca pensava em exercer a profissão de professor de Educação Física em escolas. No entanto, diferentemente do que esperava, no processo de apropriação dos conhecimentos específicos da área e o envolvimento com questões relativas à formação, outras motivações apareceram e novos objetivos foram construídos.

Talvez a grande guinada, no que diz respeito aos meus objetivos sobre o curso, tenha se dado no segundo ano, em que é comum aos estudantes entrarem em crise por ainda não terem se encontrado dentro da área. Nesse momento, minha participação tanto no projeto de extensão, PROCED/UFSCar (Projeto Comunitário de Educação Desportiva), como professor de voleibol quanto meu envolvimento com o Centro Acadêmico de Educação Física (CAEF) influenciaram a forma como eu via e entendia a sociedade. O projeto citado, cujo idealizador e responsável é o professor Waldemar Marques Junior (Juca), tem como objetivo o ensino dos esportes a partir de fundamentos da ontologia marxiana e vigotskiana. Já no Centro Acadêmico, me envolvi com discussões acerca do movimento estudantil, movimentos sociais, formação e atuação profissional etc. Esses dois “processos” dos quais fiz parte explicitou a contradição inerente à sociedade capitalista, de modo a conduzir meu pensamento e interesse por coisas que até então não faziam sentido, até mesmo pela própria Educação Física escolar.

A partir desse momento, comecei a me apropriar de discussões sobre a educação, em geral, e sobre a Educação Física escolar, pois passei a entender que se eu possuo uma visão de sociedade que se coloca como possibilidade de superação desta atual forma de sociabilidade, eu também gostaria de ter uma prática profissional em consonância com tais fundamentos, vendo na Educação Física escolar esta possibilidade.

Encontrei-me então dentro da área da Educação Física, de modo a superar a primeira crise. Fiz Iniciação Científica na área escolar, realizei estágios em instituições públicas e

privadas, participei ativamente de projetos de extensão e do movimento estudantil durante os anos de graduação.

Entretanto, ao final da graduação, em dezembro de 2010, não consegui realizar o Trabalho de Conclusão de Curso em bases marxistas, de modo a ser coerente com o que acreditava e estudava, o que me incomodou. Foi então que vi a possibilidade de realizar o mestrado na UNESP Araraquara, realizando assim um projeto coerente que tanto desejava.

Mas por que a Profa. Dra. Maria Eliza e a Metodologia da Mediação Dialética?

Em 2009, ainda na graduação, participei do evento, *Teoria Política do Socialismo*, em Marília-SP, no qual tive a oportunidade de fazer um curso com o Professor Dr. Ivo Tonet, além de participar da sessão de apresentação de trabalhos na qual a professora Maria Eliza realizou uma fala sobre sua formulação teórico-metodológica, a qual me despertou muito interesse. Assim, após o evento adquiri o livro, *Mediação Dialética na educação escolar: teoria e prática*¹, que contém os fundamentos e o desenvolvimento da Metodologia da Mediação Dialética, e tentei de alguma forma me apropriar daquele conhecimento.

Em 2011, fui contratado como professor de Educação Física em uma escola particular de São Carlos-SP, no entanto, mantinha o interesse de realizar o mestrado. Quando abriu o processo seletivo para a turma de 2012, não tive dúvida, escrevi um projeto que expressava o meu interesse pela Metodologia da Mediação Dialética e, ao mesmo tempo, refletia minha inquietude enquanto professor em ter uma práxis educativa em coerência com fundamentos sociais que se tomavam como verdadeiros, aí se instalava uma nova crise que ainda está em processo de resolução. Acredito que este trabalho, talvez, seja o primeiro passo para sua resolução.

Obtive a aprovação no processo, e também a orientação pela professora Maria Eliza e, após muitas reformulações do projeto, apresentamos aqui o resultado deste trabalho que realizamos com fins de suprir uma inquietação pessoal e que, além disso, acreditamos que também seja coletiva, compartilhada por muitos dos nossos pares que se preocupam com uma Educação Física para além do capital.

¹ Cf. Arnoni; Almeida; Oliveira, 2007.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, são muitas as propostas pedagógicas que se colocam como alternativas para os professores na escola, tais como o construtivismo, a psicomotricidade, o multiculturalismo, entre outras. Porém, são poucas as que realmente estão preocupadas com algum tipo de mudança efetiva na sociedade, a citar a Pedagogia Histórico-Crítica e a própria Metodologia da Mediação Dialética (doravante M.M.D.).

Na Educação Física, a partir dos anos 1980, surgem novas propostas que se colocam como alternativas ao paradigma da aptidão física e do rendimento. Em compensação, existem apenas duas abordagens que são consideradas críticas (crítico-emancipatória e crítico-superadora) e, como apresentaremos em nosso trabalho, ainda assim possuem deficiências em suas formulações teórico-metodológicas bem como na compreensão de seus fundamentos. Ao serem consideradas abordagens críticas, partimos do questionamento sobre qual concepção de crítica tais abordagens se sustentam. A partir desta questão, percebemos que para a Educação e para a Educação Física ainda existe a possibilidade, de modo mais específico, de pautar suas práticas em fundamentos teórico-metodológicos que se configuram como propostas efetivamente críticas, ou seja, revolucionárias, contra os modismos pós-modernos que se impõem cada vez mais aos professores, a exemplo das “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2001, 2006), em suma, contra o capital. Acreditamos que tais fundamentos dizem respeito ao materialismo histórico-dialético, uma opção teórico-metodológica e, acima de tudo, política, por ter em seu horizonte a proposta de superação da exploração do homem pelo homem.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar à Educação Física escolar uma proposta metodológica em bases ontológico-críticas, analisando e discutindo as possibilidades e limitações para a utilização desta proposta metodológica. Pelo fato da Educação Física ainda não ter para si uma metodologia de ensino propriamente dita, conforme explicitaremos em nosso trabalho, buscamos uma alternativa para tentar superar suas abordagens pedagógicas, pelo menos no que diz respeito a uma formulação teórico-metodológica. A proposta que anunciamos diz respeito à Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.), idealizada por Arnoni (2007, 2012, 2014). Tal proposta teórico-metodológica está fundamentada na Lógica dialética, Método dialético e Ontologia do ser social.

Para Ortigara (2011, p. 9) “a incompreensão da ontológica constituição do ser social conduz a um descolamento e, conseqüentemente, a um achatamento do real complexo de

formação e educação de homens e mulheres, do corpo e de seu movimento”. É nesse sentido que pretendemos trazer a referida metodologia para a Educação Física, pois embora a temática da ontologia do ser social tenha surgido como referência nas proposições pedagógicas críticas da Educação Física escolar, surgidas a partir dos anos de 1980, ainda se faz possível e necessário ampliar o debate acerca desta relação.

O presente estudo se caracterizou como um trabalho de cunho teórico e teve como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico e dialético.

Parafraseando Paulo Netto (2011), o objetivo do pesquisador é ir para além da aparência fenomênica, imediata e empírica, por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo esta aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável na apreensão da essência do objeto, em análise, ou seja, a estrutura e a dinâmica deste. Para o autor, “numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

Martins (2006) ainda destaca a dimensão política desse referencial ao dizer que a produção intelectual marxista, ou seja, sustentada pela ontologia marxiana, constrói um tipo de conhecimento que, para além de explicitar o real em sua essencialidade, coloca-se claramente a serviço da implementação de um projeto social promotor de uma nova sociabilidade.

Assim, entendemos a proposta de Arnoni (2007, 2012, 2014) como uma atividade educativa emancipadora (TONET, 2013b), tendo em vista que compreende as limitações impostas pelo capital à educação escolar, mas se apresenta na tentativa de agir na perspectiva da emancipação humana, para além da emancipação política.

Destarte, esta dissertação de mestrado se configura da seguinte forma:

No segundo capítulo realizamos uma breve contextualização histórica da Educação Física no Brasil mostrando suas relações com a escola e com a sociedade. Trazemos uma análise das principais abordagens pedagógicas da Educação Física, incorporando algumas críticas que já foram tecidas a elas para podermos avançar. Continuando esse resgate, optamos por fazer uma síntese do desenvolvimento da Educação Física crítica em tempos mais recentes, a fim de apontar os avanços e possibilidades que ainda se colocam para a área. Apontamos, por fim, que há um campo de possibilidade e necessidade para a proposta metodológica de Arnoni (2007, 2012, 2014).

No terceiro capítulo apresentamos os fundamentos da Metodologia da Mediação Dialética, idealizada por Arnoni (2007, 2012, 2014), entendendo a atividade humana

educativa a partir dos fundamentos do trabalho, bem como a explicitação das categorias do método dialético necessárias a compreensão da metodologia. Também apresentamos a operacionalização da M.M.D. que se configura como uma das etapas do Planejamento Processual, forma de compreender e organizar a práxis educativa a partir das categorias da Ontologia do ser social.

No quarto capítulo discutimos sobre a questão do conhecimento a partir de Tonet (2013), expondo de que forma a produção do conhecimento se articula com o modo de produção de cada sociedade. Relacionamos também o conhecimento produzido e o conhecimento transmitido através da instituição escolar, buscando expor nossas concepções de escola na sociedade capitalista. Entendendo que em uma perspectiva que visa à emancipação humana é possível pensarmos em atividades pontuais que sejam coerentes com tal proposta, pensando que os conhecimentos/conceitos transmitidos não são neutros. Por fim, trazemos esta discussão sobre o conhecimento para a Educação Física, apontando as possibilidades e limitações para a utilização da Metodologia da Mediação Dialética nas aulas de Educação Física, bem como as necessidades que se colocam para que as possibilidades possam tornar-se realidades.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA, ESCOLA E SOCIEDADE

Neste capítulo apresentaremos uma breve contextualização histórica da Educação Física no Brasil mostrando suas relações com a escola e com a sociedade, a partir da análise das principais abordagens pedagógicas da Educação Física de modo a incorporar algumas críticas já realizadas, o que nos permite, em certa medida, avançar na discussão. Além desse resgate histórico, optamos por fazer também uma síntese do desenvolvimento da Educação Física crítica em tempos mais recentes, a fim de apontar os avanços e possibilidades que ainda se colocam para a área.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Vinda da Europa entre os séculos XVIII e XIX, a Educação Física conhecida até então como ginástica, foi importante para a construção do “novo homem” necessário à “nova sociedade” que se consolidava. Conforme nos mostrou Soares (2001), era preciso cuidar do corpo de homens e mulheres que iriam produzir e reproduzir a sociedade. Assim, corpos fortes, saudáveis, bem dispostos e, acima de tudo, produtivos faziam-se necessários à nova ordem social. Este movimento que se preocupou com a saúde, ainda que para a manutenção da ordem burguesa, ficou conhecido como Higienismo. E é com esta roupagem, travestida de fins científicos, morais e higiênicos que a ginástica/Educação Física vem para o Brasil. Conforme apontado por Castellani Filho (2001, p. 39),

a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo ‘forte’ ‘saudável’, indispensável à implantação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa [...], buscava construir seu próprio modo de vida.

Destarte, desde a primeira metade do século XIX quando chegou ao território brasileiro, a Educação Física mostrou intensa relação com a escola. Em 1851, com a reforma Couto Ferraz, ela foi introduzida como ginástica nas escolas primárias de segundo grau do município da Corte, Províncias do Império e das Nações com que o Brasil tinha mais relações comerciais, conforme o artigo 47 da reforma (SAVIANI, 2010). Reforçando o que fora dito,

segundo Saviani (2010), moralidade e higiene ocuparam lugar central no ideário pedagógico brasileiro, principalmente a partir da reforma de 1851.

Dança, ginástica e natação, a exemplo do Colégio Abílio do Rio de Janeiro, eram os principais “conteúdos” trabalhados desde o ensino primário nas aulas de Educação Física (SAVIANI, 2010) que, neste momento histórico ainda encontrava-se no ideário pedagógico conhecido como tradicional.

Em 1882, Rui Barbosa, médico baiano, criou o projeto de número 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, proferido na sessão de 12 de setembro de 1882 da Câmara dos Deputados (CASTELLANI FILHO, 2001). Este projeto “deu à Educação Física um destaque ímpar em seu pronunciamento” (CASTELLANI FILHO, 2001, p. 47), pois reforçava a obrigatoriedade de seu ensino em escolas, equiparando-a em importância às outras disciplinas e tratando-a como matéria de estudo.

Com o advento da Escola Nova (SAVIANI, 2010), consubstanciada em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a Educação Física também foi influenciada a partir dos pensamentos de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os quais são conhecidos como a “tríade” da Escola Nova brasileira. Dentre a tríade, destacamos Fernando de Azevedo, que se tornou um importante nome na Educação Física, publicando livros como *Da Educação Física*², uma de suas principais obras. Para Fernando de Azevedo, segundo Saviani (2010, p.212), “a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a educação física, moral e cívica”. Neste sentido, porém sem um juízo de valor sobre este fato, vemos uma aproximação entre as ideias de Fernando de Azevedo e Rui Barbosa, sendo aquele defensor das ideias de Rui Barbosa sobre a Educação Física e reforça os ideais eugênicos, dizendo que esta, a Educação Física, “tem por objeto melhorar física e mentalmente as qualidades raciais” (AZEVEDO, 1960, p. 102). Castellani Filho, exemplificando o que fora dito, mostra que:

Destinava-se, portanto, à Educação Física, nessa questão da eugenia da raça, um papel preponderante. O raciocínio era simples: mulheres fortes e sadias teriam mais condições de gerarem filhos saudáveis, os quais, por sua vez, estariam mais aptos a defenderem e constituírem a Pátria, no caso dos homens, e de se tornarem mães robustas, no caso das mulheres. (CASTELLANI FILHO, 2001, p. 56).

² 1920.

Na escola, o método de ginástica adotado era o método Francês de Amoros, caracterizado por movimentos amplos e bem diversificados, podendo ter finalidade civil, industrial, militar, médica, cênica ou funambulesca (SOARES, 2001, p. 62). Em contrapartida, no treinamento militar, utilizava-se o método alemão, fundado por Guts Muths e caracterizado por exercícios com aparelhos, livres e de marchas conforme Castellani Filho (2001) e Soares (2001).

Avançando pelas décadas de 1930 e 1940, a Educação Física mantém seu caráter higiênico e eugênico, porém, agora se incorpora a ela uma finalidade cívica, disciplinar e técnica. Entramos em um período conhecido como “militarista”.

“Entreguemos ao exército todos os poderes para que, no setor da Educação Física, ponha em prática em todo o território nacional, a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um evangelho salutaríssimo à nação” (PÓVOAS, 1938 apud CASTELLANI FILHO, 2001, p. 87). Este excerto exemplifica o pensamento do período militarista, no qual a disciplina moral e o adestramento físico da juventude brasileira colocavam-se em nome da defesa da nação.

Com o advento da Segunda Guerra Mundial esse caráter militarista encontra amparo e se consolida. Porém, com o fim do Estado Novo, a Educação Física sofre, novamente, outras influências e modifica-se. Era hora de repensar o desenvolvimento industrial e social do país. Com certa tendência tecnicista no ideário pedagógico brasileiro que buscava a racionalidade técnica e a eficiência, a Educação Física foi também incorporada às escolas técnicas, fato que caracteriza este período. Era necessário agora instrumentalizar, preparar, recuperar e manter a força de trabalho, ou seja, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada, a fim de buscar o desenvolvimento da sociedade brasileira. “O clima do nacionalismo desenvolvimentista irradiou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação” (SAVIANI, 2010, p. 313).

Durante a ditadura militar, as escolas públicas e particulares foram utilizadas como fonte de propaganda do regime militar. Neste momento, a Educação Física era vista apenas por sua dimensão bio-fisiológica, ou seja, valorizando a aptidão física e, posteriormente, a performance esportiva. Aliado a esses fatos, o sucesso da seleção brasileira nas Copas do Mundo de 1958 e 1962 fizeram com que a Educação Física escolar fosse cada vez mais associada ao esporte, especialmente ao futebol (DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

Segundo Darido e Sanches Neto (2005, p. 3) “o terceiro título da Copa de 1970 foi o auge da política de ‘pão e circo’, contribuindo para manter o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física”.

Esse período, no qual o esporte foi utilizado como fator de identidade nacional, ficou conhecido como “esportivista”. Nele, os professores de Educação Física eram predominantemente ex-atletas, sendo que os alunos habilidosos eram selecionados para compor as equipes de competição da escola e os menos habilidosos eram excluídos.

Para compreendermos um pouco mais sobre esse momento, os autores afirmam que

os governos militares [...] passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil-potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento. (DARIDO; SANCHES NETO, 2005, p.4).

O período esportivista também ficou conhecido como período mecanicista ou tecnicista pela supervalorização da técnica do movimento e da aprendizagem de forma mecânica.

A partir do final da década de 1970, muitas críticas foram tecidas sobre o modelo esportivista da Educação Física. Críticas a um modelo que valorizava somente a técnica, o biológico, o gesto mecânico. Porém, nem sempre foram acompanhadas de propostas que as superassem, caracterizando a crítica pela crítica, fato que levou muitos professores a um beco sem saída, sem saber o que fazer. Se o errado era supervalorizar a técnica esportiva, o que era aquilo que havia sido aprendido como certo? O que era o certo?

A falta de uma resposta a esta pergunta culminou em um modelo de Educação Física denominado por Kunz (1994) de “recreacionista”. Neste modelo ela é apenas um momento de recreação e descontração, no qual os alunos decidem o que será feito, cabendo ao professor apenas “rolar a bola”. Esse modelo recreacionista, que ainda é muito comum atualmente, está relacionado a diversos fatores, como formação de professores, condições materiais das escolas, condições materiais dos professores, fatores os quais não se justificam, mas que explicam, ainda que superficialmente, a situação.

No âmbito da educação, “uma particularidade da década de 1980 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem” (SAVIANI, 2010, p. 402). No âmbito da Educação Física começam a surgir as primeiras resposta à pergunta supracitada. Segundo Bracht (1999, p. 78), “a década de 1980 foi fortemente marcada por essa influência, constituindo-se aos poucos uma corrente que inicialmente foi chamada de revolucionária, mas que também foi denominada de crítica e progressista”. Ou seja, não por acaso é na década de 1980 que as

críticas tecidas à Educação Física tecnicista começam a ser superadas no sentido de apontar novas possibilidades para a Educação Física escolar, para além do esporte e da técnica, conforme explicaremos adiante.

Culminando com o fim da ditadura militar, Saviani (2010, p. 413) caracteriza melhor a década de 1980:

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas.

A partir de então, na Educação Física também começam a surgir propostas pedagógicas com o intuito de superar as propostas hegemônicas. Um momento que, segundo Pinto et al. (2003), foi da crítica a Educação Física escolar à Educação Física escolar crítica. Surgem então, as chamadas abordagens pedagógicas que serão explicitadas no próximo subcapítulo. Ademais, cabe-nos dizer que nem todas as abordagens da Educação Física são propostas contra-hegemônicas no sentido empregado por Saviani (2010), ou seja, que deixam de servir aos interesses dominantes e se articulam com os interesses dominados. Entretanto, todas elas preocuparam-se em trazer novos referenciais e novas concepções para a Educação Física escolar até então esportivista ou recreacionista. Também não apresentaremos todas as abordagens criadas para a Educação Física, debruçando-nos sobre aquelas que tiveram maior disseminação no âmbito pedagógico e acadêmico conforme Darido e Sanches Neto (2005): Desenvolvimentista, Construtivista, Saúde, Crítico-emancipatória e Crítico-superadora.

2.2 AS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como já fora dito anteriormente, faremos uma apresentação crítica das principais abordagens da Educação Física. Relembramos que todas trouxeram contribuições para a área no sentido de tentar superar e/ou sistematizar concepções até então preocupadas somente com o rendimento físico-esportivo ou o modelo da prática pela prática que ficou conhecido como “rola bola”. Assim sendo, pretendemos apresentar suas principais concepções, contribuições

e, também, os seus limites incorporando críticas já feitas a determinadas abordagens. A partir de tais críticas é que poderemos avançar no sentido de propor uma alternativa teórico-metodológica para as aulas de Educação Física.

2.2.1 Abordagem Desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista foi elaborada por Go Tani et al. (1988) e sistematizada no livro *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*³, no qual seus autores propõem uma fundamentação da Educação Física para crianças de 4 a 14 anos, embasados por teorias dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (motor).

Para essa abordagem, o objeto da Educação Física é o movimento, sendo este o meio e o fim do processo. Ou seja, a aprendizagem do movimento é o objetivo básico da Educação Física (TANI et al., 1988). O foco, portanto, está na aprendizagem dos movimentos através da prática de habilidades motoras, por meio das quais os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano resolvendo problemas motores. O processo de desenvolvimento das habilidades vai das mais simples às mais complexas, e as experiências motoras devem favorecer o crescimento e desenvolvimento, estando adequadas ao período em que se encontra a criança. Para isso, os autores propõem uma taxionomia do desenvolvimento motor, estabelecendo uma classificação hierárquica que obedece a seguinte ordem: movimentos fetais, espontâneos, reflexos, rudimentares, fundamentais e movimentos culturalmente determinados (TANI et al., 1988).

As habilidades básicas que devem ser trabalhadas compreendem habilidades de locomoção, manipulação e estabilização. Já as habilidades específicas dizem respeito a habilidades culturalmente determinadas, habilidades relacionadas aos esportes, danças e atividades industriais (TANI et al., 1988), sendo que há padrões de movimentos esperados para cada faixa etária.

Sobre a Educação Física na escola, os próprios autores defendem que:

(...) uma das tarefas primordiais da Educação Física Escolar: estimulação do desenvolvimento de capacidades perceptivomotoras e de capacidades físicas, através de experiências motoras oferecidas em ambiente propício e organizado de acordo

³ Tani et. al, 1988.

com as características de crescimento e desenvolvimento dos alunos envolvidos (TANI et al., 1988, p.10).

Por fim, em defesa do objeto da Educação Física, o movimento e a aprendizagem de habilidades e capacidades físicas, Tani et al. (1988, p. 89) destaca que:

Convém acrescentar que as habilidades básicas são importantes para aprendizagem de todas as habilidades específicas ou culturalmente determinadas, requisitadas no trabalho, na vida social, enfim, na vida das pessoas, e não somente para a aprendizagem de habilidades desportivas.

Castellani Filho (1999, p.151), analisando as abordagens pedagógicas da Educação Física quanto a sua articulação metodológica, classifica a abordagem desenvolvimentista como sendo propositiva não sistematizada, por trazer em si uma proposta de intervenção para a Educação Física escolar ainda que sem sistematizá-la em ciclos.

Podemos perceber que para essa abordagem o homem é compreendido quase que exclusivamente por sua dimensão biológica, limitando a compreensão do desenvolvimento humano ao indivíduo isolado. Maturação, estimulação, habilidades motoras, capacidades físicas são termos frequentemente utilizados. Diante disso, Silva (2011) faz uma crítica à concepção de formação dessa abordagem ao dizer que possui uma “concepção unilateral de formação do homem, fragmentada. O processo de formação humana é entendido pelas dimensões cognitiva, afetivo-social e motor” (SILVA, 2011, p. 80). Complementando esta crítica, Ferreira (1995) aponta que essa concepção se exclui da necessidade de optar por um projeto de homem e de sociedade, apoiando-se sob um paradigma de neutralidade científica.

Percebemos que a abordagem desenvolvimentista avança no sentido de superar a Educação Física “rola bola”, por trazer proposições teóricas para sustentar as aulas, porém, não consegue superar o paradigma da aptidão físico-esportiva. Ainda que a aprendizagem de habilidades seja para além do esporte, sua concepção biologizante e naturalizada de homem, desconsiderando a totalidade do homem e da sociedade, o faz incorrer na mesma falha.

2.2.2 Abordagem da Saúde

A abordagem da Educação Física para a Saúde, segundo Bracht (1999), significou uma renovação do paradigma da aptidão física, pois,

considerando os avanços do conhecimento biológico acerca das repercussões da atividade física sobre a saúde dos indivíduos e as novas condições urbanas de vida que levam ao sedentarismo, essa proposta revitaliza a ideia de que a principal tarefa da EF é a educação para a saúde ou, em termos mais genéricos, a promoção da saúde (BRACHT, 1999, p. 11).

Essa abordagem, sustentada por conhecimentos da anatomia, fisiologia, biomecânica, bioquímica e nutrição, preconiza a qualidade de vida e saúde por meio da prática de atividades físicas, sendo responsabilidade da Educação Física escolar desenvolver esta consciência e vontade. “Dessa forma, os conteúdos da educação física escolar abrangem a saúde, frequência cardíaca, avaliação física, respiração, alimentação, lesões esportivas, entre outros” (GONÇALVES, 2005, p. 6).

Guedes e Guedes (1993) são os principais formuladores desta proposta, sintetizando-a no trabalho *Sugestões de Conteúdo Programático para Programas de Educação Física Escolar Direcionados à Promoção da Saúde*, o qual teve como objetivo

(...) produzir material que possa contribuir com os professores de educação física no sentido de reunir informações que venham auxiliar numa definição quanto ao conjunto de conteúdos programáticos que eventualmente poderá ser desenvolvido nos programas de ensino direcionados a promoção da saúde (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 4-5).

Segundo os autores, nessa concepção, o objetivo da Educação Física é formar alunos fisicamente ativos e que tenham um estilo de vida saudável por meio do desenvolvimento e manutenção da aptidão física. As atividades físicas devem ser parte integrante da vida das pessoas por toda a vida. Para isso, a Educação Física deve fornecer “informações precisas e seguras quanto às respostas e adaptações fisiológicas do organismo ao esforço físico, os efeitos e o significado para a saúde, dos diferentes programas de atividades motoras” (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 7). A avaliação, desta forma, estaria relacionada aos testes de aptidão física, que também são importantes para “preparar os educandos para um estilo de vida permanentemente ativo em que as atividades motoras relacionadas com a saúde passam a fazer parte integrante do seu cotidiano ao longo de toda a vida” (GUEDES; GUEDES, 1993, p. 6).

Castellani Filho (1999, p.151) classifica essa abordagem, quanto à sua articulação metodológica, como sendo de caráter propositivo sistematizada, devido ao fato dela propor uma fundamentação teórica para a Educação Física e apresentar uma sistematização para o tratamento metodológico na escola.

Apesar de muito difundida na área, diversas críticas já foram tecidas a essa abordagem, dado ao seu caráter puramente físico-instrumental com vistas à saúde. Nesse sentido, Darido e Sanches Neto (2005) atribuem semelhanças entre essa proposta de Educação Física para saúde e antigas concepções biológico-higienistas.

Ferreira (1995) questiona o fato da Educação Física, neste caso, voltar-se apenas para a promoção da saúde, deixando de lado outros aspectos importantes como o esporte e/ou o lazer. E continua sua crítica ao afirmar que concepções como essa

embora tematizem a questão dos possíveis benefícios de atividades corporais à saúde, os estudos quase não abordam a questão da desigualdade social inerente ao modo de produção capitalista e, assim, quase nunca abordam quem, afinal, seriam os beneficiados (FERREIRA, 1995, p. 211).

Nesse sentido, os autores desconsideram as condições materiais da sociedade e não se questionam sobre o fato de quais indivíduos tem realmente condições de ter uma vida saudável e todas as implicações que isso implica.

Silva (2011) ao fazer uma análise dessa abordagem constata que apesar de os autores incluírem no texto falas que dizem respeito a uma formação integral dos indivíduos, ainda se encontra no âmbito de uma formação unilateral por se prenderem apenas a perspectiva da aptidão física. O mesmo autor assinala o fato dessa abordagem não explicitar nenhuma opção por projeto de sociedade, pressupondo que ela corrobora com os interesses das classes dominantes, visto que Guedes e Guedes (1993, p. 6) há “a preocupação de despertar a consciência para a necessidade de **adequá-los ao momento histórico em que se vive**” (grifo nosso).

Destarte, assim como a abordagem desenvolvimentista, a abordagem da saúde supera a Educação Física do “rola bola”, porém, ainda mantém-se firme em concepções biologizantes e naturalizantes dos indivíduos, fato que não corrobora também para superação do paradigma da aptidão física, mesmo com seu viés saudável.

2.2.3 Abordagem Construtivista

O construtivismo não é apenas uma abordagem da Educação Física, segundo Duarte (2006), é uma teoria pedagógica presente e muito difundida no ideário pedagógico brasileiro, tendo como fundador o francês Jean Piaget.

É muito comum ver textos de autores construtivistas que incorporam conceitos de Vigotski e que o consideram como construtivista ou, como dizem, sócio-interacionista. Fato este deveras criticado por Duarte (2001, 2006) por se tratar de um intercâmbio impossível de acontecer do ponto de vista epistemológico de cada autor (Piaget e Vigotski). Além disso, muitas vezes tais autores, por não compreenderem a obra de Vigotski, utilizam seus conceitos de forma equivocada.

Existem ainda algumas vertentes do construtivismo, como o construtivismo eclético (Cesar Coll), o construtivismo pós-moderno (Ernest Glasersfeld), o sócio-construtivismo, o construtivismo cotidiano ou não ortodoxo e o construtivismo pós-piagetiano (Ester Grossi). Apesar de essas vertentes possuírem peculiaridades próprias, suas características gerais são mantidas, ao ponto de poderem ser entendidas como uma única teoria pedagógica.

A epistemologia genética, fundamento da pedagogia construtivista, preconiza o desenvolvimento em estágios e processos de apreensão/adaptação do organismo ao meio através das fases de: interação, equilíbrio/desequilíbrio, reequilibração, assimilação e adaptação.

A escola, para a pedagogia construtivista, deve ser tomada como um ambiente favorável ao aluno para construir o seu conhecimento, fazendo uma crítica à visão de escola como instituição que transmite o conhecimento produzido pela humanidade.

Para esta teoria pedagógica, a verdade do conhecimento está na prática cotidiana, importando para a aprendizagem dos alunos as vivências, a experiência, os saberes construídos na inter-relação com o meio. Dito de outra forma, o que importa são os saberes necessários às atividades cotidianas, os saberes adquiridos/construídos a partir da experiência. O foco está voltado totalmente para a aprendizagem, independentemente do ensino.

Sobre a relação professor-aluno, percebemos que o construtivismo é uma teoria pedagógica que nega o ato de ensinar, nesse sentido é uma pedagogia “antipedagógica”, por mais ambígua que essa afirmação possa ser. A inteligência, no caso o conhecimento, é construída na relação organismo-meio, por isso também chamada de interacionista. O conhecimento (ou inteligência), aqui, é tido como a capacidade do indivíduo em solucionar

situações-problema, construindo assim os seus “saberes”. Desta forma, o professor é visto como um agente passivo e o aluno um ser ativo no processo de aprendizagem. Dizemos que nessa pedagogia a forma é mais importante que o conteúdo, ou seja, o que importa é o “como” e não o “o quê”.

Na Educação Física, o nome de destaque nessa abordagem é o professor João Batista Freire, que ficou conhecido por sua obra *Educação de corpo inteiro*, publicada em 1989. O jogo, nesta proposta, é o principal conteúdo da Educação Física e o movimento é o meio pelo qual ocorre a aprendizagem, podendo ser ensinadas “n” coisas durante os jogos, como, por exemplo, conceitos matemáticos ou de história. Ou seja, não é necessariamente o jogo que tem algum conhecimento específico da área para ser ensinado, ele é mais um meio para se ensinar diversos conhecimentos.

Talvez a abordagem citada acima seja a menos repercutida na Educação Física, porém, tamanha sua repercussão no ideário pedagógico como um todo, muitos professores acabam por incorporar concepções construtivistas sem ao menos terem consciência disto, o que em certa medida pode ter consequências drásticas para a educação.

Segundo Duarte (2006), o construtivismo está inserido no âmbito das pedagogias do “aprender a aprender” (modismo pedagógico que se dissemina pela educação escolar) e se sustenta por concepções neoliberais e pós-modernas de sociedade. Ou seja, mascarada muitas vezes como uma pedagogia de esquerda, o construtivismo, a partir das características supracitadas e, em última análise, acaba por legitimar um abandono pedagógico tanto por parte dos professores como por parte do Estado. Fato que só interessa à burguesia.

2.2.4 Abordagem Crítico-Emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória foi criada pelo professor Elenor Kunz e está expressa nos livros *Educação Física: ensino e mudanças* (1992) e *Transformação didático-pedagógica do esporte* (1994). Sua abordagem visa o ensino crítico dos conteúdos da Educação Física para compreender estruturas autoritárias da sociedade por intermédio do uso da linguagem e do agir comunicativo, com o objetivo de emancipar os alunos frente aos conteúdos trabalhados, isto é, formar sujeitos críticos e autônomos no âmbito dos temas da cultura de movimento, quais sejam: jogo, esporte, ginástica, dança e capoeira. Nas palavras do

próprio autor, a abordagem “busca uma educação de crianças e jovens para a consciência crítica e emancipada” (KUNZ, 2001, p. 9-10).

Segundo Darido e Sanches Neto (2005, p. 14), essa abordagem “assume a utopia que existe no processo de ensino e aprendizagem, limitado pelos condicionantes capitalistas e classistas, e se propõe a aumentar os graus de liberdade do raciocínio crítico e autônomo dos alunos”. Com base nesta afirmação, poderíamos ainda relacionar a abordagem crítico-emancipatória às visões crítico-reprodutivistas de educação proposta por Saviani (2008), pelo fato de ser uma abordagem crítica,

uma vez que se empenha em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Porém, entende que a função básica da educação é a reprodução da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 5).

Com influências de Paulo Freire, análises fenomenológicas de Merleau-Ponty e da Escola de Frankfurt, Elenor Kunz tem uma concepção de movimento “dialógica”.

Baseada em uma Educação Libertadora, que deve possibilitar a emancipação humana pelo processo de ação comunicativa. E isto só é possível na concepção Freireana, através de um processo de ensino ‘dialógico, crítico e problematizador’, capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva (KUNZ, 2001, p. 136).

Para ele, o movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo (KUNZ, 2001), destarte, “o Movimento Humano consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu Se-movimentar o Indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o Mundo material e social, bem como consigo mesmo.” (KUNZ, 2001, p. 165).

Centrada, principalmente, no ensino e reflexão dos esportes, esta proposta se contrapõe a uma prática dominadora, desenvolvendo a crítica dos elementos que permeiam o esporte e o “se-movimentar”. Possui ainda uma compreensão de mundo a partir da teoria do agir comunicativo de Habermas e defende a valorização do aluno e sua participação nas decisões do ensino, visando, também, a transformação pedagógica do esporte de rendimento na escola, através da sequência didático-pedagógica da “encenação”, “problematização” e “ampliação” (KUNZ, 2001).

A principal crítica feita a essa abordagem diz respeito a sua compreensão limitada do conceito de emancipação que anuncia. Elenor Kunz, ao não se posicionar frente a um projeto histórico de sociedade (SILVA, 2011), só pode estar se referindo, quando fala em emancipação, à emancipação política dos indivíduos, ou seja, à cidadania. Segundo Tonet (2007, p. 2):

Cidadania e democracia, que compõem a emancipação política, são uma coisa muito boa, um progresso para a humanidade, mas são uma forma de liberdade essencialmente limitada. (...) elas são, pela sua própria natureza (...), ao mesmo tempo, expressão da desigualdade social e condição de sua reprodução; portanto não são caminhos para a superação da exploração do homem pelo homem.

Já a emancipação humana, “é uma forma de liberdade radicalmente diferente e superior à liberdade expressa pela emancipação política, e é a forma mais autêntica de liberdade que o ser humano pode ter” (TONET, 2007, p. 2). Isso significa que “qualquer educação, qualquer atividade educativa, que se pretenda emancipadora (...), tem que estar conectada (...) com a emancipação humana, não com a emancipação política” (TONET, 2007, p.2).

(...) esta é, portanto, a diferença essencial que temos com a teoria crítico-emancipatória no que diz respeito ao conceito de emancipação humana. A emancipação não se dará fora de um violento processo de ruptura com o atual modo do capital organizar a vida. E, portanto, a ontologia nos aponta a possibilidade teleológica da transição do socialismo ao comunismo. Mas sem aderência a esta realidade isto não é possível. Faz-se necessário anunciar sim o tipo de sociedade que queremos transformar a atual e com que instrumentos da luta de classes vamos contar para tal transição e revolução permanente. É neste marco conceitual que nos situamos (TAFFAREL; MORSCHBACHER, 2013, p. 18).

Sabemos que a efetiva emancipação humana não é possível de se concretizar na forma atual de sociabilidade capitalista, porém, trabalhar nessa perspectiva já é, em certo grau, lutar por uma sociedade em que ela seja plenamente possível.

Marques Junior (2012) faz uma crítica à compreensão do fenômeno esportivo nessa abordagem, apontando que Kunz não o apreendeu de maneira essencialmente crítica, ou seja, não foi até sua raiz:

É em favor de uma possível emancipação proporcionada pela racionalidade comunicativa fundamentada na teoria habermasiana que Kunz defende uma nova

forma de ensino do esporte. Ele acredita que com isso se pode abordar toda a dimensão polissêmica do fenômeno esportivo e discernir os verdadeiros interesses dos falsos criados (ideologicamente) pela sociedade. Para isso, os alunos precisam ser orientados de modo que não reproduzam somente as capacidades técnica e instrumental dos esportes para não ficarem presos à reprodução de movimentos. Os alunos, por meio de um “agir comunicativo”, devem ser “incentivados” a realizar uma autorreflexão que, por sua vez, levará à compreensão da coerção autoimposta a que são submetidos e, com isso, poderão acabar com a objetividade dessa dominação, assumindo, assim, um nível maior de consciência pelo conhecimento de seus verdadeiros interesses, consequentemente, de maior liberdade, ou seja, de esclarecimento com emancipação (MARQUES JUNIOR, 2012, p. 147).

A crítica de Kunz (1994, 2001) ao ensino da técnica, mostra que ele não a compreendeu como algo que também fora produzido pelos seres humanos em razão de uma necessidade humano-genérica, já que a aprendizagem dela também é necessária à emancipação dos indivíduos, visto que, conforme Marques Junior (2012, p. 149) coloca, ao apreender a técnica “cada indivíduo irá expressá-la de forma particular, ou seja, como síntese de sua personalidade com o gesto generalizado pela sua eficiência humano-genérica”.

Para finalizar esta breve exposição e análise da abordagem crítico emancipatória, apresentaremos a crítica de Silva (2009, p.1):

Parece-me que é justamente a apresentação/inserção desse conjunto de elementos característico da abordagem crítico-emancipatória (mundo vivido, trabalho, interação, linguagem, competências – objetiva, social e comunicativa –, semovimentar entre outros) descolada das relações sociais de produção da vida cotidiana que prende – o que pese toda a sua coerência teórica e categorial – em uma armadilha intransponível, a abordagem em questão. O que será o mundo vivido da crítica-emancipatória, senão o mundo do capital? Será a comunicação uma não-mercadoria? Será mesmo possível uma livre comunicação das nossas experiências, mesmo considerando os espaços escolares e a autonomia relativa do professor nesses espaços?

O autor continua:

Por mais que em uma relação pedagógica (...) por meio de um processo interativo, desenvolvam-se capacidades comunicativas de resolução de conflitos (...), o fundamento primeiro dos problemas a serem resolvidos não se encontram nesse patamar particular, mas, sim, em questões mais gerais, próprias do sistema capitalista de produção. Deixar de destacar isso na organização do trabalho pedagógico e na definição que o próprio elaborador da crítica-emancipatória desenvolve é no mínimo, ingenuidade (SILVA, 2009, p.1).

A fala acima descrita resume de forma crítica a abordagem por nós discutida e com a qual concordamos plenamente.

2.2.5 Abordagem Crítico-Superadora

A abordagem crítico-superadora foi criada em 1992 por um Coletivo de Autores com o propósito de superar o paradigma da aptidão física, até então muito forte na Educação Física, e oferecer uma possibilidade metodológica crítica para o tratamento dos conteúdos da mesma na escola, no sentido de ajudar na reflexão e prática dos professores. Esta proposta foi sistematizada no livro *Metodologia do ensino de Educação Física*⁴, o qual

discute questões teórico-metodológicas da Educação Física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Este é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 18).

Baseada fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, no materialismo histórico-dialético e na psicologia histórico-cultural, essa abordagem preconiza a contextualização dos fatos e seu resgate histórico. Sistematiza o conhecimento escolar em ciclos e propõe que este seja tratado de forma historicizada para apreender suas contradições. Para isso, a seleção de conteúdos deve levar em conta a relevância social, a contemporaneidade, e adequação às características dos alunos, aprofundando os conteúdos ao longo das séries.

Os autores preconizam uma estrutura para o processo de escolarização, objetivada em ciclos de escolarização. O primeiro ciclo vai da pré-escola à 3ª série e foi nomeado como “ciclo de organização da identificação dos dados da realidade”, o segundo ciclo que vai da 4ª série à 6ª série é o “ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento” o terceiro ciclo que engloba 7ª e 8ª série é o “ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento” e o quarto ciclo que compreende o ensino médio chama-se “ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35).

Ainda que os autores dessa abordagem não explicitem o projeto histórico de sociedade que defendem, eles afirmam em vários trechos sobre as necessidades de mudanças estruturais na sociedade, transformação social, perspectiva de classe, como podemos perceber no momento que dizem que o objetivo é “formar o cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para nela intervir na direção dos seus interesses de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

⁴ Coletivo de Autores, 1992.

Para Silva (2011), em trabalhos mais recentes, a perspectiva de um projeto histórico socialista pautando a abordagem crítico-superadora, já está presente. Fato que pode ser comprovado nos livros *Reinventando o Esporte: possibilidades da prática pedagógica*⁵ e *Esporte Escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal*⁶. Desta forma, para Silva (2011),

a única proposição pedagógica da Educação Física que defende a concepção da formação omnilateral - enquanto a concepção de formação que deve orientar a elaboração do projeto de escolarização das novas e futuras gerações, atendendo assim os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora - é a proposição crítico-superadora, justamente porque é elaborada/construída a partir de um projeto histórico que defende a superação do capitalismo, o projeto histórico socialista, e de uma explicação ontológica do surgimento e desenvolvimento do homem (SILVA, 2011, p.71).

Porém, recentemente Marques Junior (2012) teceu algumas críticas bastante pertinentes à abordagem crítico-superadora, o que nos faz questionar o posicionamento de Silva (2011). Uma crítica fundamental feita – e com a qual corroboramos – diz respeito ao seguinte trecho:

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir a sua sobrevivência. Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39).

Para Marques Junior (2012), a referida obra apesar de se dizer fundamentada no materialismo, apresenta dificuldades quanto à centralidade do trabalho, fato que se comprova ao vislumbrarmos essa visão puramente “antropológica” de formação humana. Sobre essa relação entre marxismo e antropologia, Màrkus (1974, p. 54-55) nos esclarece dizendo que:

Si se entiende por 'antropología filosófica' la descripción de rasgos humanos extrahistóricos, suprahistóricos o simplemente independientes de la historia, entonces hay que decir que Marx no dispone de “antropología” alguna, y que niega incluso que semejante antropología sea de alguna utilidad para conocer el ser del

⁵ Assis de Oliveira, 2010.

⁶ Souza, 2009.

hombre. Pero si se entiende por 'antropología' la respuesta a la pregunta por el "ser humano", entonces hay que decir que Marx tiene una antropología, la cual no es una abstracción de la historia, sino el abstracto de la historia. Dicho de otro modo: la concepción de Marx se contrapone diametralmente a todas las tendencias a separar insalvablemente y contraponer una a otra la antropología y la sociología, el estudio de la esencialidad y la investigación de la estructuración sociohistórica del hombre. Para Marx el "ser humano" del hombre se encuentra precisamente en el "ser" del proceso social global y evolutivo de la humanidad, en la unidad interna de ese processo.

Um outro fato que mereceu destaque na análise crítica de Marques Junior (2012) por comprometer a historicização dos conteúdos bem como a emancipação almejados pelos autores – reflexo da visão antropológica não materialista de ser humano –, diz respeito ao trecho no qual eles consideram que “a dimensão corpórea do homem se materializa nas **três atividades produtivas** da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39, grifo nosso). Ora, sabemos que numa perspectiva que se diga marxista não existem “três atividades produtivas da história da humanidade”, e sim, uma atividade produtiva – o trabalho –, intercâmbio orgânico do homem com a natureza que, ao produzir o ser social também produz outros complexos necessários a sua reprodução, tais como a arte, a educação, a filosofia etc.

Ao analisar as proposições metodológicas para o ensino dos jogos e esportes para os diferentes “ciclos”, Marques Junior (2012), constata um “viés construtivista” nesta abordagem ao colocarem o “aluno como ‘sistematizador’ do conhecimento”, a partir de “mediações ‘crítico-superadoras’, supostamente feitas pelo professor por meio de ‘explicações político-filosóficas’ (...) determinado pela concepção fragmentada de ser humano e a fragmentação da ‘atividade’ humanizadora”. E acrescentamos, por uma concepção fragmentada também da categoria marxiana de *mediação*. (MARQUES JUNIOR, 2012, p. 155, grifo do autor).

O referido autor atribui todas essas incoerências ao fato do livro se tratar de um “coletivo que como já sabemos não apresentava consenso em relação aos seus referenciais teórico-metodológicos e, portanto, trata-se do consenso (im)possível e/ou da unidade na diversidade (im)possível” (MARQUES JUNIOR, 2012, p. 157). Finalizando sua análise, o autor afirma que essa proposta não vai à essência, portanto, não é ontológica. E conclui afirmando que

faltaram elementos ontológicos tanto das categorias da ontologia lukacsiana (centralidade do trabalho, teleologia-causalidade, reflexo, alternativa, individuação, exteriorização, estranhamento etc.) como da psicologia histórico-cultural (atividade principal, zona de desenvolvimento iminente, funções psicológicas superiores etc.) (MARQUES JUNIOR, 2012, p. 164).

Sobre as obras *Reinventando o Esporte: possibilidades da prática pedagógica e Esporte Escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal*, Marques Junior (2012) diz que ao não analisarem as limitações presentes na proposta crítico-superadora acabam incorrendo-nos os mesmos equívocos.

Corroboramos as críticas feitas pelo autor supracitado, cabendo-nos agora tecer uma crítica à concepção de metodologia e de mediação, categorias centrais em nosso presente trabalho. Debruçar-nos-emos mais profundamente sobre a exposição e aplicação dessas categorias no próximo capítulo. Por ora, vamos apenas contrapor nossa concepção – marxiana – dessas categorias e suas concepções na abordagem crítico-superadora.

Sobre a categoria de mediação, os autores não explicitam claramente sua concepção, aparecendo de forma superficial, e até mesmo ambígua, somente em uma passagem na qual falam sobre o currículo:

A nosso ver, ele se materializa quando penetra no pensamento do aluno dando uma dualidade a esse pensamento. Tal qualidade vai sendo construída através de aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado, mediado pelo conhecimento. Por essa razão se afirma o entendimento de que o conhecimento é uma representação do real no pensamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33).

Neste excerto, a concepção de mediação está longe da concepção de mediação como categoria do materialismo histórico-dialético. Na forma como ela aparece, podemos fazer uma aproximação com concepções construtivistas, nas quais o conhecimento é construído “através de aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado”. A categoria *mediação* na concepção marxiana, outra coisa não é, senão uma tensão gerada entre os polos do imediato e do mediato, podendo se encaminhar pela categoria da *superação* ou pela categoria de *momento predominante* – categorias que também serão desenvolvidas mais adiante.

A abordagem crítico-superadora, como vimos, está sistematizada em um livro que já tem em seu título o termo *metodologia*. Ou seja, eles consideram esta obra como uma metodologia de ensino propriamente dita. Mas, o que os autores entendem por metodologia? Nos poucos momentos nos quais os autores falam sobre o assunto, eles a definem da seguinte forma:

A metodologia aqui é entendida como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da educação física, tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o

geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 19).

E continuam a definição:

A metodologia na perspectiva crítico-superadora defendida neste livro implica um processo que acentue, na dinâmica da sala de aula, a intenção prática do aluno para apreender a realidade. Por isso, entendemos a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 87).

Não fica claro, no primeiro excerto, se os autores estão se referindo a metodologia como metodologia de ensino ou como metodologia científica, ao dizerem que ela é “uma das formas de apreensão do conhecimento específico da educação física”. No segundo excerto, percebemos que os autores não compreendem o que efetivamente é uma metodologia de ensino, visto que eles só expõem o que ela “implica”, mas não definem o que ela é de fato.

Para nós, uma metodologia é, com efeito, “a aplicação das categorias do método à realidade” (ARNONI et al., 2007, p.86). Destarte, diferentemente da metodologia, o método é sempre teórico e expressa uma visão de mundo, visto que ele é um método de análise. No caso da educação, como a operacionalização do método se dá com o objetivo de se ensinar e aprender um conceito, chamamo-la de metodologia de ensino.

Tecidas as considerações sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física, nos deteremos no próximo tópico, ainda que de forma breve, a um momento mais recente, mostrando em que medida a Educação Física em bases críticas vem se desenvolvendo e apontando suas possibilidades.

2.3 Desenvolvimento da Educação Física (escolar) Crítica

Conforme indicado, faremos agora uma breve revisão sobre o desenvolvimento da Educação Física (escolar) crítica após a construção das abordagens pedagógicas, a fim de mostrar que estamos inseridos em meio a uma gama de professores, pesquisadores e estudantes que se preocupam com uma Educação Física para além do/contra o capital. Esclarecemos que neste momento estamos empregando o conceito de crítica no sentido marxiano do termo, ou seja,

não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de ‘crítica’, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo, ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o ‘bom’ do ‘mal’. Em Marx, a crítica (...) consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *conhecimentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (NETTO, 2011, p.18, grifo do autor).

Muitos autores da Educação Física produziram em determinados momentos – principalmente nas décadas de 1980 e 1990 – trabalhos críticos importantíssimos para a área, porém, nem todos sustentam-se até hoje nesta perspectiva. O professor João Paulo Subirá Medina em 1983 em seu livro *A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’*, já apontava para a necessidade de uma Educação Física não neutra, contextualizada e com um embasamento filosófico crítico coerente. Nas palavras do próprio Medina (1983, p. 72):

É justamente desta consciência filosófica crítica que a Educação Física está a carecer. E tanto maior será o seu valor quanto mais se aproximar deste tipo de consciência. O certo é que a Educação Física não sairá de sua superficialidade enquanto não se posicionar criticamente em relação aos seus valores, ou em outras palavras, não se questionar quanto ao real valor de sua prática para as pessoas e para a comunidade a que serve.

Além disso, dadas as limitações, o autor ainda faz uma crítica ao dualismo/pluralismo na compreensão do ser humano na Educação Física e das ciências em geral, dizendo que só pode ser superado quando compreender os seres humanos como uma unidade, ou seja, em sua totalidade (MEDINA, 1983).

Carmen Lúcia Soares, que fez parte do Coletivo de Autores, deu sua contribuição, principalmente, naquilo que diz respeito à história da Educação Física com o livro *Educação Física: raízes europeias e Brasil* (1994), no qual é feita uma análise materialista do momento histórico em que surgiu a ginástica e como ela veio para o Brasil por meio dos interesses da classe dominante. Sem falar de suas contribuições em *Corpo e história* (2001) e no próprio *Metodologia do ensino de Educação Física* (1992). Assim como Carmen Soares, Lino Castellani Filho e Valter Bracht que, também fizeram parte do Coletivo de Autores, contribuíram de maneira crítica com as obras *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (1988), do primeiro, e *Educação Física e aprendizagem Social* (1992) e *Sociologia crítica do esporte* (1997) do segundo.

Celi Taffarel talvez seja o nome de maior visibilidade no Brasil no que diz respeito à Educação Física em bases marxistas. Integrante também do Coletivo de Autores, ela continuou a produzir e orientar trabalhos a partir da proposta crítico-superadora, dando

importantes contribuições à área. Dois trabalhos que deram continuidade a proposta crítico-superadora são *Reinventando o Esporte: possibilidades da prática pedagógica Esporte Escolar: possibilidade superadora no plano da cultura corporal*, já comentados no subitem anterior.

Poderíamos ainda citar o professor Máuri de Carvalho, que também mantém suas análises calcadas no marxismo, tendo produzido importantes ensaios como *A miséria da Educação Física* (1991) e *A sagrada família da Educação Física* (1997), ambos tentam trazer uma discussão feita por Marx na sua época à situação da Educação Física atual. O professor Hajime Nozaki, que não tem seu foco na Educação Física escolar, mas se põe na luta contra os sistemas de regulamentação dos professores de Educação Física.

Enfim, são esses alguns nomes importantes e de referência na área de Educação Física. Autores que, de alguma forma e em diferentes momentos, deram – e alguns ainda dão – valiosas contribuições a uma Educação Física efetivamente crítica.

Recentemente, como pudemos constatar em nosso levantamento bibliográfico, trabalhos importantes vêm sendo produzidos principalmente em nível da pós-graduação no Brasil, a fim de contribuir com a Educação Física em bases marxistas. Trabalhos que trazem contribuições dos conceitos marxianos em geral à Educação Física, outros que focam mais nos conceitos da Ontologia do Ser Social ou na Teoria Histórico-Cultural e, ainda, aqueles que se preocupam com teorias pedagógicas e propostas embasadas no marxismo. Não por acaso, notamos também a participação significativa de professores e estudantes de Educação Física no último EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo) em Goiânia-GO, em agosto de 2013. Este fato nos anima por vermos que há pessoas preocupadas com mudanças na Educação Física e nos motiva/incentiva a inserirmo-nos nessa luta de modo a darmos também nossa contribuição.

Nothen (2010) fez uma investigação acerca dos significados de corpo e emancipação nas primeiras obras de Marx, compreendendo os anos de 1843 a 1849 e, posteriormente, realizou uma análise do modo como a Educação Física brasileira se apropriou desses conceitos, a partir de obras de João Paulo Subirá Medina e Manuel Sérgio. Nothen (2010, p. 153) aponta que as concepções de corpo nas obras analisadas são reflexos da ruptura drástica com visões mecanicistas da Educação Física. Porém, a crítica desses autores adquiriu um caráter idealista, pois, “não conseguem conceber o corpo como sendo produtor de todas as relações materiais dos indivíduos (...), eles se limitam a perceber o corpo e, por conseguinte, a educação física, somente nas chamadas ‘atividades corporais’, ou seja, nos esportes, lazeres, danças, lutas, etc.” (NOTHEN, 2010, p. 154). Concluindo, o autor defende que a Educação

Física deve superar as concepções idealistas de corpo e movimento – objetos da Educação Física –, afirmando que “as relações materiais de trabalho devem ser o horizonte da formulação de uma concepção de corpo comprometida com o mundo real” (NOTHEN, 2010, p.154).

Mello (2009) faz uma discussão da Educação Física escolar trazendo o conceito de emancipação humana como objetivo de sua práxis. Ao incluir conceitos marxianos da ontologia do ser social a autora faz uma análise da Educação Física e de sua necessidade histórica no quadro atual da reestruturação produtiva. Após suas análises a autora conclui que é cada vez maior a predominância do pensamento pós-moderno na área da Educação Física, que é necessária a incorporação dos conceitos do pensamento marxiano a quem quiser fazer uma crítica efetivamente radical à ordem social vigente e contribuir de modo efetivo com um projeto histórico de emancipação humana.

Silva (2011) faz uma análise da concepção de formação presente nas abordagens da Educação Física, questionando qual delas não tem uma concepção de formação unilateral. A partir de sua avaliação das obras das principais abordagens da Educação Física, seus estudos apontam para a abordagem crítico-superadora como abordagem mais avançada devido aos seus fundamentos teóricos no materialismo histórico-dialético e defende que esta abordagem é a única que aponta para uma concepção de formação omnilateral.

Piccolo (2010a, 2010b, 2011, 2012) traz importantes contribuições à Educação Física em seus trabalhos que abordam o conceito de jogo – um dos conteúdos da área – sob uma perspectiva marxista, ora o analisando essencialmente pela luz do materialismo histórico dialético, ora incorporando conceitos da psicologia histórico-cultural – Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin –, superando deturpações e incompreensões teóricas, comumente vistas, desse complexo arcabouço teórico fincado no materialismo histórico-dialético.

Ortigara (2002, 2004, 2011) aponta para a ausência sentida nos estudos em Educação Física da determinação ontológica do ser social, ou seja, dos fundamentos da ontologia lukacsiana. Nas palavras do próprio autor:

A questão com que nos defrontamos é a ausência, nos estudos em Educação Física, de uma abordagem ontológica que possa fundamentar teoricamente a especificidade do andar, do correr, do saltar, etc., como específicos da atividade humana. Indagamos a determinação ontológica do ser social e afirmamos sua necessidade para vislumbrar uma explicação realista e crítica do processo de produção e reprodução de homens e mulheres, no qual está o complexo educativo, incluindo a Educação Física. Apontamos, então, a obra lukacsiana da ontologia do ser social como possibilidade de suprir essa ausência (ORTIGARA, 2002, p. 214).

Atualmente, podemos perceber que esta crítica (feita em 2002) já não tem tanto sentido como na época. Como temos tentado demonstrar, os trabalhos na Educação Física têm evoluído bastante no sentido da fundamentação teórica marxista. Inclusive nosso presente estudo vem nessa direção, de tentar contribuir com fundamentos da ontologia do ser social para pensarmos a dimensão metodológica das aulas de Educação Física.

Melo (2011) também se propõe a trazer elementos da ontologia do ser social para contribuir com o debate da Educação Física escolar. Para isso, faz uma análise das tendências ontológicas das proposições pedagógicas da Educação Física, tecendo uma crítica às visões idealistas, diferentemente da proposta crítico-superadora. O autor defende que a Educação Física deve mediar a relação do aluno com as objetivações genéricas – tais como o jogo, o esporte etc. – permitindo que se apropriem delas, para isso, é necessário que estejam alicerçadas em categorias ontológicas.

O trabalho desenvolvido por Marques Junior (2012), em nossa opinião, talvez seja o mais recente a contribuir com a Educação Física em bases ontológicas/marxistas. O autor propõe a discussão das possibilidades de emancipação através do esporte sob a luz da ontologia marxiana. Para isso, faz um estudo teórico sobre o desenvolvimento humano filogenético – trazendo contribuições da ontologia do ser social e explicando a gênese e desenvolvimento sócio-histórico do gênero humano – e ontogenético – explicando o desenvolvimento humano com base na psicologia histórico-cultural a partir das funções psicológicas superiores e sua relação com o jogo. O autor defende que o jogo é um complexo social gerado a partir do trabalho, assim como a arte, a ciência, a educação etc., sendo ele também o elemento ontológico que dá origens ao esporte. Fazendo uma análise do esporte e mostrando suas limitações nas principais abordagens sociológicas e nas abordagens críticas da Educação Física, Marques Junior (2012), a partir dos seus estudos, traça uma teoria histórico-ontológica do jogo e esporte enquanto objetivações genéricas, expondo quais as reais possibilidades de emancipação presente nesses complexos.

Cararo (2008) faz uma análise das produções da Educação Física no campo da didática e metodologias de ensino. A partir disso, a autora propõe intervenções em aulas de Educação Físicas embasadas pela Pedagogia Histórico-Crítica, tendo como conteúdo os jogos e as brincadeiras. Apesar de a abordagem crítico-superadora da Educação Física se dizer baseado na Pedagogia Histórico-Crítica, a autora não se detém a este fato e defende que é possível e necessária uma ação docente em Educação Física escolar sob os princípios teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Corroborando com Cararo (2008), Pina (2008)

também vem em defesa da Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora das aulas de Educação Física, porém, tendo o esporte como exemplo.

Deste modo, buscamos mostrar de forma bem resumida como tem se dado o processo de desenvolvimento crítico da Educação Física escolar. Faz-se necessário destacarmos a atualidade dessas discussões, pois a maioria dos trabalhos levantados tem menos de cinco anos, o que demonstra a preocupação com uma Educação Física efetivamente crítica. Esclarecemos também que estes não são todos os trabalhos produzidos no âmbito da Educação Física de base marxista, longe disso, porém, são os que apresentam maior relação com nosso trabalho.

Pudemos perceber, a partir deste breve levantamento, que não há estudos que relacionem, em uma dimensão metodológica, a Ontologia do Ser Social (LUKÁCS, 1979) à Educação Física escolar. Ademais, incorporando as críticas feitas por Marques Junior (2012), buscamos trazer para a Educação Física uma proposta metodológica que possui uma concepção de aula pautada na centralidade do trabalho. A referida proposta metodológica diz respeito à Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2007, 2012, 2014), a qual será explicitada no próximo capítulo. Além disso, conforme constatamos, não existe ainda na área uma metodologia de ensino propriamente dita, o que também configura um campo de possibilidade para a referida proposta. Trazemos, então, esta proposição metodológica nos inserindo neste momento atual da Educação Física no sentido de contribuir com uma possibilidade aos professores da área, possibilidade esta que visa à emancipação humana e pretende fazer do professor o artífice de sua prática educativa.

3. MEDIAÇÃO DIALÉTICO-PEDAGÓGICA E A PRÁXIS EDUCATIVA

A seguir apresentamos os fundamentos da Metodologia da Mediação Dialética, idealizada por Arnoni (2007, 2012, 2014), a qual compreende a atividade humana educativa a partir dos fundamentos do trabalho em Marx. Neste capítulo apresentaremos também a operacionalização da M.M.D. que se configura como uma das etapas do Planejamento Processual, forma de compreender a práxis educativa em sua totalidade e organizá-la a partir das categorias da Ontologia do ser social.

3.1 OS FUNDAMENTOS DA MEDIAÇÃO DIALÉTICO-PEDAGÓGICA

Para compreendermos a mediação dialético-pedagógica – categoria central da proposta metodológica a qual anunciamos elaborada por Arnoni (2007, 2012, 2014) – faz-se necessário conhecer os fundamentos que a sustentam e na qual se articulam o método dialético (caminho teórico de compreensão do mundo), a Metodologia da Mediação Dialética (operacionalização do método na prática educativa) e a teoria que os informa (Lógica Dialética e Ontologia do Ser Social). No entanto, nossa proposta não é a realização de uma revisão sistemática acerca desses fundamentos, tarefa que muitos autores consagrados já fizeram, cabe-nos aqui, apenas trazer alguns conceitos para apreendermos esta proposta que entende a aula como práxis educativa e, logo após, explicitar seu desenvolvimento e aplicação.

Primeiramente faz-se necessário compreender o conceito de atividade humana educativa, conforme foi proposto por Arnoni (2012, 2014). Porém, para o compreendermos é imprescindível retomarmos o conceito de trabalho, ou atividade humana laborativa, conceito este que lhe dá origem. Essa relação entre trabalho (atividade humana laborativa) e atividade humana educativa a partir dos fundamentos do trabalho também foi feita por Arnoni (2012 2014).

O trabalho caracteriza-se pelo intercâmbio orgânico entre o homem e a natureza, no qual o homem, movido por necessidades, transforma a natureza para adequá-la às suas necessidades, uma forma de interação com a natureza completamente distinta da reprodução biológica. Este processo constitui-se como um verdadeiro salto ontológico, um momento de ruptura entre o biológico (vida) e o ser social, por meio da transformação consciente orientada

do real, constituindo-se no momento predominante do salto que marca a gênese do ser social. Na realidade, é neste momento que o ser biológico é superado e atinge o patamar de ser social, pois, este ato de dupla transformação da natureza – externa e interna, pelo fato de o homem também ser natureza –, o trabalho, se caracteriza como uma atividade consciente, ou seja, movida e dirigida por fins previamente estabelecidos. Destarte, o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens e é também a protoforma de todos os atos humanos.

Marx (2008), ao comparar operações dos homens e dos animais, diferencia estes dois tipos afirmando que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. (MARX, 2008 p.211-213).

Na esteira de Marx, Màrkus (1974, p. 9) nos diz que “(...) el carácter específico del hombre es la actividad consciente libre” e continua, “lo que ante todo distingue al hombre del animal es una específica actividad vital, la cual constituye su más propia esencia. La actividad vital del hombre es *el trabajo*” (MÀKUS, 1974, p. 10, grifo do autor). Assim, percebemos a importância da consciência no processo de transformação da natureza pelo homem, pois, ao final do processo de trabalho, de transformação, o produto final já existia em sua consciência. Este fato indica a intencionalidade do ato humano, uma ação teleológica, indicada a fins previamente estabelecidos, mediante condições objetivas postas (causalidade).

A atividade humana que carrega em si os fundamentos do trabalho é uma atividade teleológica, ou seja, é antevista mentalmente e direcionada a um fim previamente ideado. Sobre esse ponto, Marx (2008) nos esclarece explicando que no ser social o processo ocorre como ação intencional, que põe finalidade à atividade – posição teleológica – e em sua ação antecipa idealmente o produto que pretende efetivar. O trabalho apresenta-se, assim, como condição exclusivamente humana.

Complementando o conceito de trabalho, Màrkus (1974, p. 35) ainda afirma que “el trabajo mismo es, a consecuencia de su carácter finalístico, actividad conjunta de la mano y el cerebro, y el producto del trabajo aparece necesariamente como objetivación simultánea de

capacidades físicas y capacidades espirituales”, expressando aí a síntese do conceito de práxis como síntese teórico-prática no sentido da transformação.

Como dito anteriormente, o trabalho é a protoforma de todas as ações humanas, apesar disso, inúmeros atos humanos não podem ser reduzidos a atos de trabalho. O trabalho é a forma originária e o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social, necessárias à reprodução do ser social, a exemplo da arte, direito, filosofia, educação etc. (LESSA, 2007). Segundo Lukács (1979), o trabalho é uma posição teleológica primária, pois está voltada para a transformação da natureza no processo de troca orgânica entre os homens e o ser natural. Já os outros complexos – ou práxis – sociais surgidos a partir do trabalho, no caso, a educação, entre outros, são chamados de posições teleológicas secundárias, pois estão voltadas à persuasão de outros indivíduos para que ajam de determinada maneira e à reprodução do ser social.

Assim, se os germes destas outras esferas de atividades, como a educação, podem **se encontrar no próprio trabalho, é possível depreender que estas esferas, inclusive a educação, têm sua origem na** síntese entre a objetividade e da subjetividade, ou seja, na práxis, cuja substância é a interatividade humana. Por este motivo, o trabalho pode ser considerado como *práxis social de primeira natureza* e as demais atividades humanas, dele decorrentes, de *práxis social de segunda natureza* (ARNONI, 2014, p. 9, grifo do autor).

Sobre o processo de trabalho, Marx (2008, p. 212) nos informa quais são os seus componentes:

- 1) a atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho;
- 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho;
- 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho.

Segundo Arnoni (2014), em coerência com os fundamentos de Marx (2008), na primeira asserção sobre o trabalho, a atividade adequada a um fim é o próprio trabalho. O trabalho é uma atividade sob a forma exclusivamente humana, ou seja, uma atividade **laborativa** que é dirigida conscientemente por uma finalidade previamente estabelecida, fato que lhe confere direção e sentido. “Trata-se da forma germinal da articulação entre teleologia (ato de idealizar com antecedência a finalidade de uma ação) e causalidade (nexos causais do mundo objetivo), a característica do ser social” (ARNONI, 2014, p. 5). Por meio do trabalho, **atividade humana laborativa**, fundamental no processo de gênese e desenvolvimento do ser social, o homem, ao concretizar seu projeto intelectual no material sobre o qual opera,

transforma-o, mas, como este projeto determina sua ação, o homem também se transforma neste processo do trabalho (ARNONI, 2014).

Na segunda asserção, Arnoni (2014) informa que, para Marx (2008), a matéria sobre a qual o homem aplica a força de trabalho é o objeto do trabalho. O homem ao idealizar mentalmente também o faz referente ao objeto selecionado para operar pelo trabalho, a matéria. Ao aplicar no objeto o projeto previamente idealizado, ele se materializa neste objeto e o transforma naquilo que havia pretendido desde o princípio.

Trata-se da objetivação da prévia-ideação, cujo resultado expressa o projeto que inicialmente se constituía apenas numa ideia de transformação motivada por uma necessidade. E, assim, o objeto, como produto do trabalho, apresenta como propriedade a forma idealizada previamente pelo trabalhador (ARNONI, 2014, p. 5).

A ação consciente que caracteriza a atividade humana laborativa é expressa na relação “o trabalho está objetivado e o objeto trabalhado”. Neste contexto, o termo objetividade tem um sentido ontológico, pois se refere à coisa em si, ou como explica Tonet (2013, p. 21) “ao que existe independente da consciência, à realidade que subsiste independentemente do pensamento”.

O “meio de trabalho” que aparece na terceira asserção constitui-se para Marx (2008), segundo Arnoni (2014), no instrumental de trabalho, o que permite que o homem aplique sobre o objeto a sua ideia, previamente elaborada, no desenvolvimento do processo de trabalho, atividade humana laborativa. “O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 2008, p.213). Ou seja, o trabalhador opera sobre o objeto por meio do instrumental que lhe serve de condutor de sua atividade laborativa sobre o referido objeto. Criar instrumentos exige conhecimentos sobre a constituição do objeto e da matéria a ser utilizada na fabricação do instrumento. Além disso, a utilização de tais instrumentos também requer conhecimentos específicos (ARNONI, 2014).

A partir do conceito de trabalho, da compreensão dos componentes do trabalho e, ainda, entendendo-o como Arnoni (2014) propõe, ou seja, como atividade humana laborativa, podemos então apreender o conceito de atividade humana educativa, ou práxis educativa, proposta por Arnoni (2012, 2014), fazendo uma relação a partir dos fundamentos do trabalho.

Sobre a primeira asserção do trabalho, “a atividade adequada a um fim”, Arnoni (2014) nos explica que neste caso **a aula** é a própria atividade adequada a um fim, entendida como a práxis educativa criada pelo homem que se constitui na síntese da subjetividade com a

objetividade posta. Ela é dirigida por finalidades previamente estabelecidas pelo professor, quais sejam: promover o desenvolvimento intelectual do aluno, pela compreensão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, permitindo-lhe a apropriação da riqueza universal do gênero humano; desenvolver a práxis educativa na perspectiva da formação omnilateral do homem; compreender o modelo burguês da sociedade atual (objetividade) e apreender as questões que ele lhe suscita, como por exemplo, *por que ensinar e aprender conceitos, na perspectiva da emancipação humana, numa sociedade capitalista?* (subjetividade), cuja intervenção se dá por meio das respostas elaboradas pelo professor, em forma de atividades educativas (síntese da contradição entre a subjetividade do professor com objetividade posta pela organização da educação escolar) (ARNONI, 2014).

“O objeto da atividade humana educativa” é a segunda asserção acerca dos componentes do trabalho. No caso da atividade humana educativa o objeto, segundo Arnoni (2014, p. 14, grifo do autor), é a

(...) **organização metodológica do conceito**, categoria onto-dialética básica da aula em que o professor articula duas áreas do conhecimento - a dos fundamentos do conceito específico da disciplina com a dos fundamentos pedagógicos pautados na ontologia do ser social e na Lógica dialética - na transformação metodológica do conceito para ser desenvolvido na prática educativa e compreendido pelo aluno, sem perder as propriedades de sua área de produção.

Para Arnoni (2014) a organização metodológica do conceito centra-se na categoria dialética da mediação. Como explicaremos mais adiante, a mediação constitui-se na/pela articulação das categorias do método dialético – movimento, totalidade, contradição, superação e momento predominante – e direciona o professor na organização da Atividade da Mediação Dialética, cujo cerne é também a mediação. Arnoni (2014) ainda nos diz que é por esta atividade que o professor estabelece a mediação com o aluno para desenvolver o conceito, metodologicamente transformado (processo de ensino), permitindo que o aluno compreenda-o (processo de aprendizagem). Segundo a lógica dialética, os constituintes da mediação não podem ser compreendidos de modo linear, o que os tornaria acumulativos. E, neste aspecto, a circularidade, categoria presente na dialética hegeliana e em Marx, impede o estabelecimento da linearidade e da hierarquia entre os termos passíveis de mediação (ARNONI et al., 2007). Como a contradição manifesta-se na mediação, ela é contraditória, sendo esta propriedade o atributo gerador do movimento da atividade da mediação dialética e pedagógica, durante o tempo necessário para o desenvolvimento do conceito com o aluno na

prática educativa. Nesta atividade, a contradição se desenvolve por dois processos, como explica Arnoni (2014, p. 20):

- (i) superação (solução da contradição – transformação – elaboração de sínteses), em relação à aprendizagem do aluno, a contradição entre suas ideias iniciais e o conceito ensinado é regida pela superação de suas ideias iniciais na elaboração da síntese conceitual.
- (ii) momento predominante – a contradição se mantém no processo e, assim, não há superação de um estado por outro, a exemplo da mediação do professor com o aluno – e das relações que se estabelecem entre as diferentes etapas atividade da mediação dialética e pedagógica –, geradas pelas categorias do método dialético que compõe a mediação. A concepção de momento predominante foi desenvolvida por Marx, em que assevera na existência da contradição, há sempre a possibilidade de superação, pois o momento predominante não dilui a contradição, ao contrário, afirma a sua existência. E mais, entre seres sociais é somente por meio da mediação que se pode admitir a passagem recíproca de um termo a outro da relação, no momento predominante, sem que o equilíbrio ou a superação sejam uma decorrência. A mediação é uma relação de contradição específica da atividade humana educativa, motivo que a qualifica de dialética e pedagógica, o que justifica que ela seja nominada de mediação dialético-pedagógica, diferenciando-a dos demais entendimentos que recebe em outras abordagens. Para desenvolver a categoria básica da aula, o professor organiza metodologicamente o conceito a ser ensinado, de forma a estabelecer a mediação com o aluno, por meio da linguagem que veicula o referido conceito. Outra característica desta categoria é possibilitar que o professor preserve a unidade da aula, mantendo a relação entre seus elementos constitutivos, professor, aluno e conhecimento. E, mais, ela permite a intervenção consciente do professor, na organização da aula pautada na emancipação humana.

A terceira asserção do trabalho (atividade humana laborativa) em Marx (2008) trata do “instrumental de trabalho” e, segundo Arnoni (2014), para a atividade humana educativa o instrumental para o desenvolvimento da atividade de mediação dialética e pedagógica é a Metodologia da Mediação Dialética, uma proposição teórico-metodológica pautada na categoria da mediação. Ou seja, é uma totalidade na qual se articulam método (fundamento), operacionalização do método (metodologia) e lógica que norteiam esses processos.

Porém, “o método é concebido como uma trajetória teórica que expressa uma visão de mundo, diferindo de metodologia, que trata da operacionalização do método, ou seja, o método ocupa-se dos fundamentos filosóficos da lógica que norteiam a proposição metodológica” (ARNONI et al., 2007, p. 22).

Nesta perspectiva proposta por Arnoni (2007, 2014), a questão metodológica (Metodologia da Mediação Dialética) é de fundamental importância para a educação escolar, pois permite que a teoria crítica (Lógica dialética e Ontologia do ser social) seja aplicada no desenvolvimento da prática educativa, explicitando-a como instrumental. Isso significa que para a autora que método, metodologia e lógica são elementos centrais da atividade humana educativa, visto que se articulam na elaboração do processo de ensino pelo professor comprometido com o processo de aprendizagem dos alunos, para o desenvolvimento da prática educativa, o que justifica o percurso metodológico da atividade da mediação dialética e pedagógica: das ideias iniciais que o aluno traz sobre o conceito “em estudo” à elaboração do referido conceito pelo próprio aluno, contando com a intervenção do professor (ARNONI, 2014).

Para Arnoni (2014), o fato da Etapa inicial, o Resgatando, ser regida pelas categorias totalidade e movimento, como veremos mais a frente, indica a compreensão da M.M.D. como um todo, permeada por contradições e por mediações, que resultam do/no dinamismo de suas Etapas, as partes, e delas com a M.M.D., o todo. A fonte do movimento é gerada pela categoria da contradição, cuja origem está na diferença dos termos da relação dialética, resultando em um processo permanente de mudanças e de possibilidades de desenvolvimento e de transformação. Destarte, por tratar-se de um processo educativo centrado na mediação (relação dialética de contradição) do professor com o aluno, via linguagem que veicula o conhecimento/conceito, é que Arnoni (2014) diz que em cada uma das Etapas há uma ação conjunta dos seres sociais envolvidos no processo. Esta ação conjunta é proposta pelo professor e dirigida ao aluno. Para desenvolvê-la, o aluno organiza o pensamento na elaboração da resposta (subjetividade), sendo estes, pensamento e resposta, oriundos de sua vivência (objetividade posta) (ARNONI, 2014).

Professor e aluno estão em diferentes planos em relação ao conceito a ser ensinado/aprendido, por isso, a mediação entre professor e aluno é pautada justamente na contradição entre os diferentes planos de conhecimento que apresentam no momento da ação conjunta, entendendo a ação do professor como ensino e a ação do aluno como aprendizagem. Assim, a mediação permanece no desenvolvimento da atividade da mediação dialética e pedagógica, a qual se expressa em diferentes momentos, na dependência do predomínio da

categoria dialética que a caracteriza, no Resgatando, as categorias totalidade e movimento; no Problematizando, a categoria contradição; no Sistematizando, as categorias superação e síntese; no Produzindo, a expressão do conceito elaborado pelo aluno, pela superação de suas ideias iniciais, fruto da intervenção do professor, conforme explicitaremos mais adiante (ARNONI, 2014).

Arnoni (2014) entende que a atividade da mediação dialética e pedagógica, por meio das Etapas da Metodologia da Mediação Dialética, concebe direção e sentido ao movimento em espiral que desenvolve, o qual é gerado pelo fato que cada Etapa prepara a outra e, para que ela aconteça, a anterior tem de ser negada, gerando assim uma tensão dialética, uma contradição, porém, sem ser superada, fato que é garantido pela categoria do momento predominante, a qual já mencionamos e que será retomada posteriormente. A operacionalização desta sequência metodológica de Etapas sucessivas no desenvolvimento de um conceito, ganha a aparência de um movimento circular, porém, o Produzindo diferencia-se do Resgatando, por apresentar o conceito elaborado e, assim, não fecha o círculo unindo-se ao Resgatando. Ao contrário, o Produzindo torna-se momentaneamente um novo Resgatando, permitindo a continuidade da sequência metodológica, em um devir infinito (ARNONI, 2014).

“A Metodologia da Mediação Dialética é a operacionalização do método dialético de análise, por meio da aplicação das suas categorias, no desenvolvimento da prática educativa” (ARNONI, 2014, p. 29). A base do método está nas categorias, as quais o formam, conferindo assim ao método a possibilidade de explicar o “movimento em espiral ascendente e progressivo da atividade da mediação dialética e pedagógica na prática educativa” (ARNONI, 2014, p. 30), que é a dimensão prática da práxis educativa ou aula, por meio da organização metodológica do conceito.

Entender a aula nesta perspectiva, como uma atividade humana educativa, na proposição de Arnoni (2014), é compreender que o ser social tem sua origem no ato de trabalho. Conforme já salientado, a autora não está identificando diretamente a aula com o trabalho, porém, como “o trabalho é a síntese entre subjetividade e objetividade, ela também se expressa na práxis e, assim, a práxis tem como protoforma o trabalho, mas, desempenha uma função própria na reprodução do ser social” (ARNONI, 2014, p. 7). Diante disso, a aula como atividade humana educativa também tem uma finalidade/intencionalidade antevista pelo ser social, no caso o professor. Segundo Arnoni (2014, p. 7), “a aula, como dimensão humana e social do ambiente, é criada pelo homem para, dentre outras coisa, organizar o movimento da sociedade na direção pretendida pelos dirigentes do poder”.

A organização da práxis educativa na perspectiva ontológica proposta por Arnoni (2007, 2012, 2014) centra na aplicação das categorias do método dialético – totalidade, movimento, contradição, superação, momento predominante e mediação, tendo a mediação como categoria central. Nesta proposta, a mediação refere-se à relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno no decorrer da prática educativa, quando o professor desenvolve o conceito junto aos alunos por meio da linguagem, ou seja, trata-se da questão efetivamente pedagógica da aula na educação escolar.

A compreensão da categoria mediação no método dialético, segundo Arnoni et al. (2007, p. 102-103):

É considerada uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, também os separa e os distingue. (...) A mediação permite que, pela negação, o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, ao contrário, o imediato está presente no mediato e este está presente naquele, então ela é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. O mediato não supera o imediato, quem o faz é a mediação.

Desta forma, em uma situação de aula, o termo mediação aponta para uma relação de tensão ou contradição que se estabelece entre professor e aluno, por eles se encontrarem em planos diferentes de conhecimento em relação ao conceito a ser ensinado, o mediato e o imediato, respectivamente. Isso ocorre devido às articulações que cada um estabelece entre o conceito e o contexto histórico que o gerou, a compreensão dos nexos externos do conceito na totalidade circundante e dos nexos internos, conceitos que ele encerra. Essa diferença entre os planos do imediato e mediato, segundo Arnoni (2012), é o que gera o movimento da aula.

Sabemos que no contexto da educação escolar atual, no senso comum da educação, a mediação é costumeiramente entendida como ponte, aproximação ou equilíbrio. Conforme explicitada acima, a mediação na perspectiva da Lógica dialética e Ontologia do ser social está longe de ter este significado, pois “como categoria filosófica, a mediação atinge seu desenvolvimento pleno em Hegel. Daí, o seu caráter dialético, que a impede de ser entendida fora dessa perspectiva de análise, e de ser considerada como produto: ela é processo, pois funda-se na tensão e no movimento” (ARNONI et al., 2007, p. 2). Para diferenciar e reforçar o caráter ontológico da mediação para esta proposição já no termo que a nomina, Arnoni (2012) propôs que os adjetivos *dialético* e *pedagógico* sejam agregados, ressaltando também a relação que se estabelece entre professor e aluno, seres sociais envolvidos na práxis educativa. Deste modo, a mediação dialético-pedagógica é a relação matriz da práxis educativa, sendo que ela se efetiva na fase que se desenvolve a metodologia da mediação dialética.

Da mediação dialético-pedagógica – matriz – que se estabelece entre professor e aluno na prática educativa, deriva a relação consciente de mediação entre os processos subjetivos de ensino e de aprendizagem que professor e aluno respectivamente desenvolvem. E, destas mediações – matriz e derivada –, decorre o processo de aprendizagem do aluno por compreensão, ou seja, a superação de suas ideias iniciais na elaboração conceitual. O processo de superação ocorre por meio da contradição que se estabelece entre as ideias iniciais sobre o conceito a ser ensinado e o próprio conceito. Matriz, derivada e decorrente são as dimensões da mediação dialético-pedagógica que caracteriza a aula como práxis educativa, compreendê-las possibilita ao professor torna-se o produtor de sua práxis, apesar de os fatores social-político-cultural-econômico que a determinam (ARNONI, 2012).

A mediação é, pois, uma forma de contradição específica entre o imediato e o mediato. Entretanto o que se entende como a categoria da contradição? Segundo Lessa (2007), apenas a contradição é insuficiente para resultar em um processo evolutivo. Este requer que um dos seus elementos se constitua, dinamicamente, em determinação predominante do sentido e da direção do processo enquanto tal. A cada momento um dos elementos do complexo deve predominar, de modo a conferir dinamicamente uma direção ao processo. Ou seja, a contradição é uma relação de tensão mútua entre termos contrários que se completam e buscam superar-se, essa dinâmica é o que dá direção e sentido ao processo, é a força motriz do movimento (ARNONI, 2014).

Na práxis educativa, a contradição está inerente à mediação dialético-pedagógica, gerada na comparação entre as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser ensinado e o próprio conceito. O desenvolvimento da contradição encaminha-se pela intervenção de outras duas categorias dialéticas, a superação e o momento predominante. A categoria da superação é entendida como a negação da negação. A contradição nega a afirmação e a superação nega a negação da contradição, superando-a, porém sem suprimi-la, ou seja, por incorporação.

Na aula, o desenvolvimento da contradição pela superação se dá quando o aluno confronta suas ideias iniciais sobre o conceito a ser ensinado, gerando contradição e supera, através de atividades realizadas pelo professor pautadas na mediação dialético-pedagógica.

A categoria do momento predominante é o desenvolvimento da contradição que não a supera, ou seja, a contradição permanece com os dois pares disputando momentos de sobrepujança um sobre o outro sem que haja superação. Segundo Arnoni (2014), o desenvolvimento da contradição pelo momento predominante encaminha-se pela atividade da mediação no sentido de que a contradição não sofre superação, porém ela se desenvolve e se resolve, ora predominando a ação do professor com o aluno, ora predominando a ação do

aluno em resolver a atividade proposta pelo professor. Essas categorias são desenvolvidas pela atividade da mediação dialético-pedagógica por meio da Metodologia da Mediação Dialética, a ser explicada mais adiante.

No entanto, todas as categorias presentes na práxis educativa não podem ser compreendidas sem uma visão da categoria da totalidade, ela também é uma categoria de extrema importância para a compreensão da aula nesta perspectiva. Assim, a totalidade é outra categoria do método dialético que está presente na proposta ontológica de Arnoni (2007, 2012, 2014). A título de esclarecimento, essa categoria, ao contrário do que possa parecer, não significa “tudo”. A totalidade implica uma relação dialética entre parte e todo ou, como explica Lukács (1979, p. 40):

(...) sem porém serem suprimidas enquanto relação fundamental: todo elemento, toda parte, é também aqui um todo; o ‘elemento’ é sempre um complexo com propriedades complexas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto. Essa complexidade, porém, não elimina o caráter de elemento.

Apreender um elemento em sua totalidade significa encerrá-lo em suas múltiplas determinações com o todo o qual ele faz parte.

Após esta breve apresentação dos fundamentos da proposição de Arnoni (2007, 2012, 2014), traremos agora a explicação de sua operacionalização: o Planejamento Processual e a Metodologia da Mediação Dialética.

3.2 PLANEJAMENTO PROCESSUAL E METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA

Os estudos de Lessa (2007) sobre a Ontologia do Ser Social de Lukács (1979) nos mostram que o ato de trabalho contém três momentos distintos, porém articulados, quais sejam: a prévia-ideação, a objetivação e exteriorização.

A prévia-ideação é o momento que antecede e dirige a ação, isto é, o resultado da ação é idealizado. Ela é abstrata, porém, “não impede a prévia-ideação de exercer um papel fundamental na determinação material da práxis social” (LESSA, 2007, p. 20). Contudo, ainda nos lembra Lessa (2007, p. 20) que, “a prévia-ideação só pode ser prévia-ideação se for objetivada. Ou seja, se for realizada na prática”.

Ao se materializar a prévia-ideação passamos a outro momento do trabalho, a objetivação, processo que articula o idealizado em objeto. Temos então, uma nova objetividade.

O terceiro momento, conhecido como exteriorização, revela a distinção ontológica entre o sujeito e o objeto. Conforme explicado por Lessa (2007, p. 21):

A exteriorização é esse momento do trabalho através do qual a subjetividade, com seus conhecimentos e habilidades, é confrontada com a objetividade a ela externa, à causalidade e, por meio deste confronto, pode não apenas verificar a validade do que conhece e de suas habilidades, como também pode desenvolver novos conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente.

A proposta metodológica de Arnoni (2007, 2012, 2014) busca trazer a compreensão dos fundamentos e momentos que originaram a práxis humano-social a partir do trabalho para a práxis educativa. Pautando-se nos fundamentos da Lógica dialética e da Ontologia do ser social que, informam a concepção de mundo como totalidade dinâmica e complexa, e confere a intencionalidade da práxis educativa no contexto atual, Arnoni (2012) traz uma concepção de planejamento da aula a qual ela denominou de Planejamento Processual. Nas palavras da própria autora,

planejar ou projetar é uma atividade teórica de antever, mentalmente, uma ação pretendida. É antecipar mentalmente uma ação antes de realizá-la. Ao planejar, o professor antecipa em sua mente o que ele irá realizar em sala de aula, antes de ir para a sala. Estas informações apartadas de uma concepção de realidade inviabilizam o professor de optar conscientemente por uma concepção de educação escolar, deixando-o no lugar comum, o que o torna uma presa fácil para o capital (ARNONI, 2012, p. 10).

A partir das propriedades do trabalho – prévia-ideação, objetivação e exteriorização – apresentadas por Lessa (2007), Arnoni (2012) explica o planejamento processual da práxis educativa na perspectiva da emancipação humana, pautando-se na metodologia da mediação dialética. Deste modo, o planejamento processual orienta o professor na organização das três fases distintas e articuladas da práxis educativa, permitindo que elabore, desenvolva e avalie as atividades educativas de uma aula, relacionando com a práxis educativa que a precedeu e com a que a procederá, ou seja, processualmente.

A mediação dialética e pedagógica estabelecida entre o professor e o aluno na prática educativa – dimensão prática da práxis educativa –, é desenvolvida segundo a concepção de

planejamento processual (ARNONI, 2010), um processo composto de três fases que correspondem às fases da práxis educativa:

1ª Fase do planejamento processual da práxis educativa – é desenvolvida a priori do momento de sala de aula e constitui-se como a prévia-ideação da intencionalidade da práxis educativa. Nesta fase o professor elabora o plano do mediato ao pesquisar, estudar e compreender as concepções de Lógica Dialética, Ontologia do ser social, mundo como totalidade dinâmica, emancipação política e emancipação humana e aula como práxis educativa. A partir disto ele organiza o desenvolvimento do conceito através da Metodologia da Mediação Dialética, exigindo que o professor estude-a, bem como, os nexos internos e externos do conceito a ser ensinado. De posse desses estudos, o professor elabora respostas para questões básicas contempladas pelo planejamento processual sobre a aplicação dos fundamentos filosóficos da Lógica Dialética e Ontologia do ser social na práxis educativa, tais como: para que ensinar?, O que ensinar?, Como ensinar?. E assim, determina o ponto de chegada da aula tanto para ele quanto para seus alunos.

2ª Fase do planejamento processual da práxis educativa – a prática educativa – A intencionalidade definida na 1ª Fase subsidia o planejamento dessa segunda, que se constitui na prática educativa caracterizada pelo desenvolvimento do conceito junto aos alunos, por intermédio da aplicação das Etapas da M.M.D. – Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo. O desenvolvimento sequencial dessas etapas tem como Ponto de partida as ideias iniciais do aluno sobre o conceito a ser ensinado (Resgatando), as quais devem ser superadas no processo de elaboração do conceito (Problematizando, Sistematizando) e sua efetividade verificada pelas produções dos alunos (Produzindo). Essa proposição teórico-metodológica é pautada na mediação dialético-pedagógica que é estabelecida entre professor e aluno, em situação de aula, uma relação pedagógica centrada na contradição.

A planificação da M.M.D. (Arnoni, 2007, 2012) apresenta setas que indicam a direção e o sentido da prática em sala de aula – quando o professor desenvolve o conceito a ser ensinado com os alunos – e, ao segui-la, é possível depreender o movimento gerado pela mediação dialética e pedagógica. Este movimento é explicado pela categoria Momento Predominante, tendo em vista que as etapas da M.M.D. se relacionam por contradição, permitindo a alternância de predomínio das etapas, o que resulta na direção do movimento da prática educativa.

Para Arnoni (2012, p. 17):

é de fundamental importância entender que a permanência da mediação entre professor e aluno no decorrer da operacionalização da MMD é assegurada pela forma diferenciada do desenvolvimento da contradição presente na Atividade de mediação dialético-pedagógica, cujo objetivo é o de organizar metodologicamente o conceito, por diferentes linguagens. A categoria contradição desenvolve-se, simultaneamente, em duas dimensões distintas e articuladas, pela categoria superação e pela categoria momento predominante. Em relação ao processo de aprendizagem, a contradição presente na Atividade de mediação dialético-pedagógica desenvolve-se ao longo das etapas da MMD pela superação, permitindo ao aluno a elaboração do conceito ensinado, por meio da superação de suas ideias iniciais. E, em relação ao processo de ensino, a contradição presente na Atividade de mediação dialético-pedagógica desenvolve-se ao longo das etapas da MMD pelo momento predominante, sem superação, pois, os dois polos distintos – professor e aluno – que nela se relacionam por intermédio da Atividade de mediação dialético-pedagógica, alternam-se, ora é o professor que predomina na atividade e, ora, o aluno, para em seguida predominar novamente o professor e assim por diante, até finalizar o processo.

Em cada etapa da Metodologia (Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo) temos ora o Momento Predominante do Professor, ora o Momento Predominante do Aluno, apresentando o movimento dialético que permanece em todo o desenvolvimento da metodologia, lhe conferindo dinamicidade a direção ao sentido da prática educativa. Em ambos vemos o movimento de prévia-ideação, objetivação e exteriorização do pensamento por meio da linguagem que se expressam durante as atividades.

Metodologia da Mediação Dialética: Processo de Ensino e de Aprendizagem

Elaboração: M. Eliza B. Arnoni
Execução: Patrícia V. Ribeiro

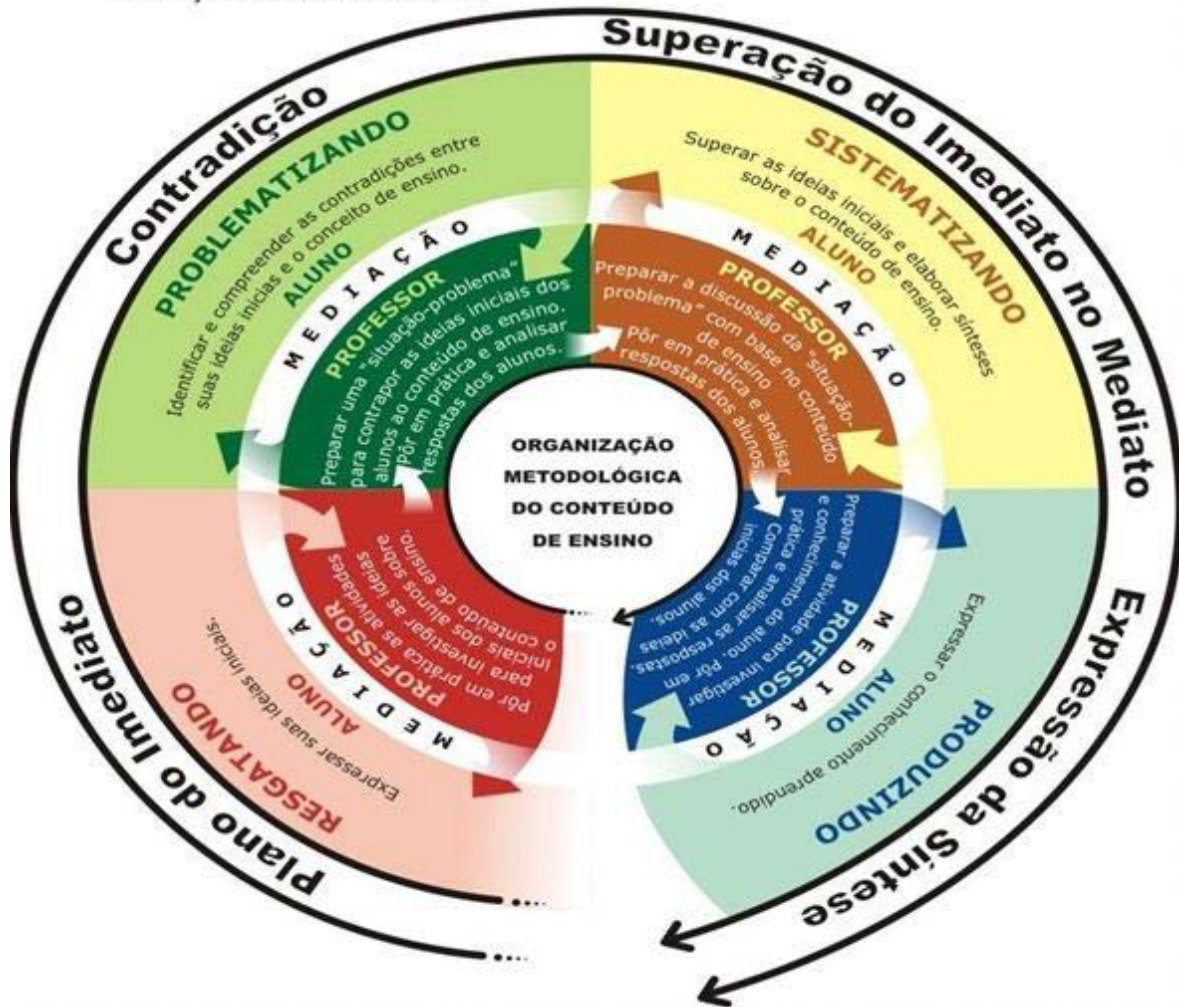


Figura 1 Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2012, p. 14).

- (a) Composição gráfica – os círculos e as setas representam a dinâmica da aula como práxis educativa. Círculo externo: método dialético; Círculo interno: a aplicação das categorias dialéticas na prática educativa; Círculo central: a categoria básica da práxis educativa – a organização metodológica do conceito. Setas: o movimento dialético que a articulação dos conceitos que fundamentam a práxis educativa promove na metodologia de ensino (ARNONI, 2012, p. 14).

(b) Etapas da Metodologia da Mediação Dialética – considerando o conceito a ser desenvolvido com os alunos:

1ª. Etapa – Resgatar: Na proposição de Arnoni (2014) resgatar é buscar, “momentaneamente e provisoriamente”, um ponto de partida para o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na prática educativa. Inicialmente, ao estudar o conceito na perspectiva da totalidade, o professor investiga: (a) o próprio conceito a ser ensinado; (b) os nexos internos – os conceitos que historicamente compõem o conceito a ser ensinado; (c) os nexos externos – os conceitos, os fenômenos naturais e sociais que se relacionam com o conceito a ser estudado em seu contexto histórico. Nesta etapa inicia-se a atividade de mediação, no qual por meio de diferentes linguagens e pautado no conceito a ser desenvolvido, o professor elabora a atividade educativa de modo a investigar as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser ensinado, aplica-a junto aos alunos, analisa as respostas obtidas e, a partir dela, planeja a Etapa seguinte. Assim, na organização de uma atividade investigativa a respeito do conceito a ser ensinado o professor busca a resposta dos alunos e, a partir dessas, ele depreenderá a contradição entre as respostas e o conceito, delimitando assim o ponto de partida para o ensino do conceito;

2ª. Etapa – Problematizar: Por meio de diferentes linguagens e a partir da análise das respostas obtidas na Etapa anterior, o professor elabora a atividade educativa capaz de levar o aluno a perceber a diferença/contradição entre suas ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo professor, e de gerar motivações que direcionam investigações na busca de novas relações. O professor desenvolve a atividade problematizadora com aos alunos, analisa as respostas obtidas e verifica se os alunos identificaram a contradição e, a partir disso, planeja a Etapa seguinte. Complementando, Arnoni (2014) nos explica o que constitui exatamente essa etapa:

Problematizar é explicitar subjetivamente uma contradição e, para isso, é necessário colocar o aluno em uma situação desafiadora capaz de levá-lo mentalmente a perceber as diferenças entre suas ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo professor. Como o conceito, em sua totalidade, expressa um todo formado pelas relações dialéticas entre as partes que o compõem e, destas, com o todo, para explicitar a contradição, o foco da questão-problema refere-se à parte, se os dados do Resgatando voltam-se para o todo do conceito. E, o foco refere-se ao todo, se os dados do Resgatando voltarem-se às partes do conceito, seus nexos internos. A contradição, a luta dos contrários, constitui-se em uma das leis fundamentais da

Dialética Materialista e é a fonte fundamental do desenvolvimento da consciência. Por isso, a problematização explicita as diferenças entre os polos da contradição – conceito X ideias iniciais sobre o conceito - tensionando-os, estimulando o aluno a buscar soluções para a questão-problema. Esta situação leva-o a perceber que seus conhecimentos iniciais não são suficientes para elaborar a resposta, suscitando-lhe motivações e criando possibilidades de buscar novas relações conceituais. A atividade problematizadora é o despertar, no aluno, a consciência do que é aprender. (ARNONI, 2014).

3ª. Etapa – Sistematizar: sistematizar é, segundo Arnoni (2014), o ato de superar as ideias iniciais na elaboração do conceito. Isto ocorre quando o aluno compreende as relações dos nexos internos com os nexos externos do conceito estudado, ou seja, o conceito como um todo. Nesta etapa, por meio de diferentes linguagens e a partir da análise das respostas obtidas na Etapa anterior, o professor elabora a atividade educativa para discutir a questão-problema, por meio das informações conceituais e, assim, potencializar a superação das ideias iniciais e a elaboração de sínteses cognitivas. Ou seja, a atividade agora terá finalidade de sistematizar o conceito ensinado. Desta forma, o professor desenvolve a atividade sistematizadora com os alunos para possibilitar a superação das ideias iniciais em direção ao conceito ensinado, analisa as respostas obtidas e, a partir delas, planeja a Etapa seguinte;

4ª. Etapa – Produzir: este é o momento do aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas no desenvolvimento da Metodologia da Mediação Dialética. Por meio de diferentes linguagens e a partir da análise das respostas obtidas na Etapa anterior, o professor elabora uma atividade educativa que permita ao aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas ao vivenciar as etapas da M.M.D. O professor aplica a atividade junto aos alunos, analisa as respostas e compara-as com a produção da 1ª. Etapa, de modo a verificar se houve superação das ideias iniciais no conceito elaborado. Se a análise demonstrar que houve superação, o Produzir torna-se imediatamente um novo Ponto de partida, o Resgatando. Caso a análise demonstre que não houve superação, é recomendável ao professor planejar novamente a prática educativa.

As quatro etapas da Metodologia da Mediação Dialética – Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo – são organizadas em função das ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser ensinado/desenvolvido. Isso significa que os dados obtidos na análise dessas produções em uma etapa constituem os elementos para a prévia-

ideação da etapa seguinte, demonstrado pelo caminho das setas e reforçando o planejamento processual.

A mediação dialético-pedagógica se desenvolve durante todo o processo da Metodologia, encaminhando-se pela superação e pelo momento predominante, como mostrado no diagrama.

O **movimento circular** que o desenvolvimento das categorias dialéticas, pautada na *mediação*, imprime à atividade da mediação dialético-pedagógica por meio da **Metodologia da Mediação Dialética**, não se fecha porque a Etapa final - **PRODUZINDO** [a síntese conceitual elaborada pelo aluno] diferencia-se qualitativamente da Etapa inicial que lhe deu origem - **RESGATANDO** [ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser ensinado] e, assim, o **PRODUZINDO** torna-se imediatamente o **RESGATANDO de um movimento circular posterior de caráter mais avançado, a ESPIRAL**. O **sucessivo movimento das Etapas da M.M.D. gera o devir** que se expressa no **MOVIMENTO EM ESPIRAL** ascendente e progressivo da atividade humana educativa, a práxis educativa, pelo desenvolvimento de sua categoria básica e simples a *organização metodológica do conceito educativo*, que permite o estabelecimento da *mediação* entre seres humanos e sociais envolvidos na práxis educativa, o professor [processo de ensino] e o aluno [processo de aprendizagem], via linguagem que veicula o conceito. Esta concepção ontológica de mediação dialética e pedagógica supera, por incorporação, a concepção de mediação estruturada na relação sujeito e objeto, de **cunho epistemológico** (ARNONI, 2014, p. 29, grifo do autor).

Destarte, na Metodologia da Mediação Dialética – o movimento circular não se fecha, o PRODUZINDO, como Etapa final (a síntese conceitual elaborada pelo aluno), torna-se o RESGATANDO (as ideias iniciais do aluno sobre o conceito ensinado) de um movimento circular posterior de caráter mais avançado e, assim, sucessivamente, o devir. Conforme ilustrado nas figuras:



Figura 2 Movimento em espiral da M.M.D. (ARNONI, 2014, p. 30).



Figura 3 Movimento em espiral da M.M.D. (ARNONI, 2014, p. 30).

3ª Fase do planejamento processual da práxis educativa – O planejamento da 3ª Fase da práxis educativa é subsidiado pelos dados oriundos das fases anteriormente desenvolvidas. Nela é possível que os seres sociais, professor e alunos, identifiquem: os novos nexos causais (causalidade posta) no mundo objetivo; novos conhecimentos, as novas necessidades subjetivas geradas no professor e nos alunos, as novas possibilidades e tecnologias; as modificações na participação do aluno; enfim, naquilo em que a aula impulsionou para além dela (ARNONI, 2010, p. 13).

Desta forma, segundo Arnoni (2012, 2014) é possível avaliar a aula em sua totalidade, verificando os pontos/aspectos e analisando as transformações promovidas:

- (a) nos seres sociais, professor e aluno (conhecimento/valores/concepções/afetividade etc.);
- (b) na classe, na escola como um todo (objetivamente: participação ou questionamentos ou interesses, amizade, etc.);
- (c) na ausência de elementos necessários à efetividade da práxis educativa (subjetivamente: referentes ao conceito e sobre as questões pedagógicas) e objetivamente (local, recursos, etc.).

A proposta de organização da aula traz tanto para o professor quanto para o aluno possibilidades de mudanças no cotidiano da sala de aula, justamente por colocar o professor como um ser capaz de planejar a sua aula, e o aluno capaz de compreender o conteúdo em sua totalidade.

Destacamos a importância do professor realizar o estudo do conceito para que possa apreender a contradição entre o conceito a ser ensinado e as ideias iniciais trazidas pelos alunos para que estes as utilizem na elaboração do conceito. Cabe ao professor, por meio da mediação dialética e pedagógica promover atividades para que a superação possa acontecer. Tal mediação é assegurada pela Metodologia da Mediação Dialética a qual exige que o

professor parta das ideias iniciais dos alunos na elaboração de atividades da 1ª etapa e, a partir das respostas dos alunos em uma etapa, elabore as atividades das etapas seguintes, o que permite a superação do saber inicial pela elaboração dos conceitos.

Esta proposição é diferenciada, pois apresenta “como” o professor deve intervir para que se estabeleça a relação entre as ideias iniciais dos alunos e a supere na elaboração do conceito. O desenvolvimento desta exige também a realização das três fases do planejamento processual: (1ª) Prévia-interação antes da sala de aula, a intencionalidade visando a emancipação humana; (2ª) Prévia-ideação na aplicação sequencial das etapas da M.M.D., junto aos alunos (objetivação); (3ª) Prévia-ideação da análise das conseqüências promovidas pelo desenvolvimento da práxis educativa (exteriorização), articuladas aos fundamentos teóricos e pedagógicos do conceito.

Assim, entendendo a aula como práxis educativa, o professor contribuirá significativamente, e não de forma alienante, à formação do ser social, preparando-o para que possa se apropriar o mais consciente possível do patrimônio das riquezas do gênero humano em busca da emancipação humana.

Apresentada referida proposta de Arnoni (2007, 2012, 2014), faz-se preciso entender a relação entre subjetividade/objetividade na produção do conhecimento, sua relação com a educação escolar bem como com a Educação Física e seus conteúdos/conceitos, a fim de pensarmos nas reais possibilidades de utilização desta metodologia nas aulas de Educação Física. Assim, pretendemos depreender em que medida essa proposta é viável e quais são os fatores limitantes para seu usufruto.

4. CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste momento nossa discussão parte da questão do conhecimento a partir de Tonet (2013), expondo a produção do conhecimento a partir da forma como se articula com o modo de produção de cada sociedade. Traremos esta discussão sobre o conhecimento para a Educação Física, apontando as possibilidades e limitações para a utilização da Metodologia da Mediação Dialética nas aulas de Educação Física.

4.1 CONHECIMENTO E SOCIABILIDADE

Nosso embasamento teórico no materialismo histórico-dialético nos direciona a estudar a problemática do conhecimento em seu processo histórico. Tonet (2013, p. 15) nos auxilia a definir o porquê dessa necessidade, já que “quando examinadas sob essa luz, poderão ser mais bem compreendidas a sua origem, a sua natureza, a sua função social e, com isso, tanto os seus aspectos positivos como as suas possíveis limitações”. Assim, Tonet (2013) aponta três grandes momentos históricos na abordagem das questões relativas ao conhecimento: o greco-medieval, o moderno e o marxiano. Tal divisão é dada pela importância das classes sociais na vida da sociedade. Antes de existirem também não houve uma “reflexão explícita e sistematizada” sobre o conhecimento, o que faz com que as classes sociais sejam o sujeito fundamental do conhecimento. Esses grupos são formados por indivíduos a partir do processo de produção e apropriação da riqueza e dentro deles há duas classes fundamentais: a daqueles que produzem a riqueza e a daqueles que são proprietários dos meios de produção e se apropriam da maior parte da riqueza produzida. É em torno dessa relação de produção e apropriação da riqueza que se desenrola o processo social. Para Tonet (2013, p. 16) “a conquista e a manutenção do domínio de uma classe sobre outra exige que a classe que se quer dominar lance mão não apenas de forças materiais, mas também de forças não materiais (ideias e valores)”. Neste aspecto fica visível a importância de uma determinada concepção de mundo sobre a outra, principalmente em relação ao conhecimento, pois “[...] conhecer e explicar o mundo de determinada forma são condições imprescindíveis para que uma classe conquiste e mantenha o seu domínio sobre outras” (TONET, 2013, p. 16).

O estudo da problemática do conhecimento pode ser abordado por dois pontos de vista, gnosiológico ou ontológico, podendo este último ser na perspectiva metafísica ou

histórico-social. A opção por um desses pontos de vista é fundamental para o tratamento do conhecimento e o estabelecimento de uma relação entre um sujeito e um objeto, podendo a prioridade estar voltada a um polo ou a outro dessa relação.

O ponto de vista gnosiológico é aquele que se preocupa com o sujeito cognocente, ou seja, com a forma como ele conhece o objeto de estudo. Neste ponto de vista, diz-se que o sujeito é o eixo e o objeto gira ao redor dele, ou seja, a verdade está na razão do sujeito e não no objeto. A perspectiva ontológica se preocupa com o objeto em si, ele é o elemento central no processo de conhecimento, ou seja, preocupa-se com a “apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe” (TONET, 2013, p. 12). Neste ponto de vista há subordinação do sujeito ao objeto para traduzir sua realidade sob a forma de conceitos. Em tempo, segundo Tonet (2013, p.15), “na concepção gnosiológica a compreensão histórica do objeto é descartada e esta abordagem se apresenta como o verdadeiro e único caminho para a produção de conhecimento científico”. Vejamos como esses pontos de vista foram trabalhados nos três grandes momentos recortados por Tonet (2013).

4.1.1 Momento Greco-Medieval

Os modos de produção escravista e feudal compõem o primeiro momento histórico relativo ao conhecimento: greco-medieval. Neste período “o acúmulo de conhecimentos acerca da natureza e da própria sociedade é muito precário, o que favorece uma elaboração teórica com poucos fundamentos empíricos” (TONET, 2013, p. 18). As relações produtivas são dicotômicas, os que se apropriam da riqueza estão afastados em relação às atividades de produção. Isso marca, já nesse período, uma forma de sociabilidade em que ocorre “uma separação radical entre trabalho manual e trabalho intelectual” (TONET, 2013, p. 23). Neste momento a produção material não era em larga escala, cabendo aos escravos e servos produzir os bens materiais. Para isso, “a transformação da natureza não requeria um conhecimento científico dela (...), bastava um conhecimento adquirido no processo prático” (TONET, 2013, p. 24) e aos homens livres (nobreza, incluindo a clerical) cabia dirigir e organizar a sociedade, e tal fato influenciou diretamente na elaboração de uma concepção de mundo.

Tonet (2013, p. 24) explica que diante disso,

os gregos e medievais elaboraram concepções nas quais o mundo tinha uma estrutura e uma ordem hierárquica definidas e essencialmente imutáveis. (...) O mundo natural, como também o mundo social, não eram percebidos como históricos e muito menos como resultado da atividade dos homens.

Nesse período a organização social, política e cultural ocorria sob orientação e convicção da fé, tendo como cultura predominante o cristianismo. Sendo assim, as coisas eram dadas como naturais, pré-estabelecidas, e que o homem deveria adaptar-se a ela, já que Deus era entendido como a perfeição, o criador do mundo, a ordem universal. “Ao sujeito não cabia mais do que desvelar a verdade existente no ser” (TONET, 2013, p. 24), a realidade objetiva, ou seja, aquilo que “existe independentemente da consciência e que tem no trabalho o seu momento fundante” (TONET, 2013, p. 22).

Frente a transformações no interior do mundo feudal sinalizando a emergência de uma nova forma de sociabilidade, a problemática do conhecimento se fez necessária. Tonet (2013, p. 25) explica que “deste modo, apreender a essência imutável das coisas, que as situava no interior da ordem universal, era condição imprescindível para fazer frente aos problemas enfrentados pela sociedade”. Tratava-se de elaborar um conhecimento que pudesse servir aos propósitos de organização da polis de acordo com os interesses dos homens livres, ou seja, houve a necessidade “do conhecimento da ordem universal e dos valores mais sólidos, universais e imutáveis” (TONET, 2013, p. 25) para manter a organização da polis. Mesmo que não plenamente consciente era necessário encontrar elementos sólidos que garantissem a permanência do mundo social.

Os pré-socráticos de Parmênides a Aristóteles e os medievais especialmente Agostinho e Tomás de Aquino fizeram tentativas para a elaboração desse tipo de conhecimento, mas para eles, os dados empíricos da realidade não seriam suficientes para acessá-lo dada a sua extrema diversidade, impedindo a obtenção de um conhecimento sólido. Desta forma, “a razão teria que superar as barreiras impostas por esses dados – fenomênicos – para alcançar a dimensão oculta da essência, universal, sólida, permanente e imutável.” (TONET, 2013, p. 25-26). Busca-se a essência independente de onde ela possa ser encontrada: no mundo das ideias dos pensamentos platônicos ou no interior das coisas deste mundo nos pensamentos aristotélicos e tomista.

Então se considera que se o mundo fosse apenas aparência e diversidade, para eles não seria possível a elaboração do conhecimento nem um fundamento estável e unitário para a ordem social.

De maneira sintética, explica Reale (1989, p. 34):

Não dizemos — entendamo-nos — que a Filosofia clássica ou medieval tenha sido apenas Metafísica, mas dizemos que foi, acima de tudo, de ordem metafísica. Também os gregos tiveram consciência de que havia um problema relativo às possibilidades e aos limites do conhecimento humano. Bastaria lembrar, aqui, os céticos, e, antes dos céticos, os sofistas e os pré-socráticos. Bastaria recordar toda a alta produção platônico-aristotélica, ou a dos epicuristas e dos estoicos, para termos uma idéia de que os gregos, muito cedo e profundamente, sentiram a necessidade de resolver estas perguntas: — Até que ponto o homem pode conhecer com certeza? Como é que o homem pode conhecer? Estes problemas, no entanto, não eram considerados problemas fundamentais, ou melhor, logicamente anteriores aos demais, mas subordinados a outros a que a Filosofia dava maior atenção e que eram os problemas ligados à compreensão do "ser", ou melhor, do "ser enquanto ser".

Até então, para os gregos, para conhecer bastaria buscar a essência das coisas e essa era a tarefa do conhecimento a ser realizada de duas maneiras: de origem dos sentidos, mas um conhecimento que não era sólido, dada a interpretação dos sentidos e um conhecimento chamado episteme capaz de apreender o essencial e imutável.

O método utilizado neste primeiro momento, greco-medieval, trata do caminho percorrido pelo conhecimento, superando os obstáculos da aparência para se alcançar a essência das coisas, ainda que uma essência considerada imutável. Sua captura seria o conhecimento verdadeiro. Assim, percebemos que o conhecimento era concebido do ponto de vista ontológico, pois a centralidade estava no objeto, cabendo ao sujeito desvelar a verdade existente no ser (objetividade). Porém, o ponto de vista ontológico greco-medieval possuía caráter metafísico, idealista, ético-político e até mesmo religioso de conhecimento.

4.1.2 Momento Moderno

A filosofia moderna teve seu início com a contestação feita pelos filósofos da forma medieval de conceber a verdade, de modo que a questão do conhecimento passou então a ser central.

A passagem do pensamento medieval para o moderno se dá em um processo de desmoronamento sistemático das verdades medievais, na qual as concepções até então vigentes foram gradativamente perdendo sua legitimidade tanto no plano material (modo de produção) quanto no espiritual. No que diz respeito ao conhecimento, a centralidade passa do objeto para o sujeito, mudança que tem implicações até os dias de hoje.

Quanto ao plano material, o primeiro destaque é o modo de produção que se diferenciam entre o trabalho dos escravos e o trabalho dos servos, já que para os primeiros o

aumento da produção em nada mudava as condições que viviam, não ganhavam pela melhoria da produção, no entanto, para os servos tal melhoria possibilitava o acesso a uma parte maior da riqueza. Isso gerou também melhorias para o comércio, levando a acumulação do capital mercantil. E é este momento de acumulação do capital, passando por diversas fases (artesanato, manufatura, grande indústria), que dá as bases para que se estabeleça uma nova forma de sociabilidade.

Como já apontamos são essas as novas formas de sociabilidade que direcionam também a produção do conhecimento, por isso a necessidade de se conhecê-la mais a fundo.

Ao longo desse processo constituíram-se duas novas classes: a classe burguesa (alguns servos e camponeses tornando-se comerciantes e industriais) e a classe proletária (maioria dos servos tornam-se trabalhadores livres). A riqueza produzida não está mais relacionada à terra e ao escravo ou servo, no capitalismo, a natureza da riqueza advém da mudança do valor de uso da mercadoria em valor de troca. Neste momento, já não é mais o Estado quem vai organizar a forma de produção, mas o mercado. Todo ele será destinado à produção de mercadorias visando acumular capital. Para isso, “os indivíduos devem poder estar livres para buscar a satisfação dos seus interesses particulares. Suas qualidades pessoais e seu esforço deveriam ser as únicas condições para alcançar este objetivo”. (TONET, 2013, p. 31). Essa perspectiva altera consideravelmente a relação entre o indivíduo e a comunidade, fazendo com que o indivíduo se relacione cada vez menos articulado com a comunidade, mais independente.

Tonet (2013, p. 32) nos explica que este “processo de transformação do ser humano singular em indivíduo levou milhares de anos. Ele implica a apropriação, por parte do indivíduo das objetivações que foram se tornando patrimônio do gênero humano, tornando-as suas de maneira específica”.

Essa intensa mudança no modo de produção do capital vai gerar transformações econômicas na sociedade, desembocando na Revolução Industrial. Além dessas transformações, este período foi marcado por “profundas mudanças em todas as outras dimensões da atividade humana – políticas, artísticas, jurídicas, sociais, ideológicas, educativas, filosóficas, científicas etc.” (Tonet, 2013, p. 31). É a criação de uma nova forma de sociabilidade impulsionada pela produção da riqueza material.

Nas formas de sociabilidade anteriores a classe dominante apenas usufruía das produções, sem participação no processo de produção. Já, nesta forma de sociabilidade, a burguesia tem controle direto do processo produtivo, apesar de ainda não fazer parte da

produção. A necessidade pelo aprimoramento das forças produtivas fez com que a articulação entre conhecimento e produção ascendesse.

A problemática do conhecimento greco-medieval era contrária ao defendido pelos modernos, isso porque, para estes, a falta de validação empírica impossibilitava caracterizar um conhecimento como verdadeiro ou falso. Para eles, “qualquer conhecimento que se pretenda verdadeiro tem que passar pelo crivo da experimentação e da verificação empírica” (TONET, 2013, p. 36).

Isso quer dizer que aqui também é marcada a transformação do ponto de vista do mundo social no qual tanto a produção do conhecimento quanto a construção da realidade social destacou-se a importância da atividade humana. Essas mudanças marcaram a ruptura com o mundo greco-medieval que defendia uma ordem imutável e era supostamente composto de essência e aparência para a defesa de um mundo infinito, em constante movimento e apontava que só a aparência pode ser apreendida, valorizando a realidade imanente. Somado a isso, vemos também um processo de naturalização dos fatos sociais construídos pela humanidade. Como os fatos eram naturais, logo, não poderiam ser modificados. As possibilidades de mudanças colocavam-se apenas para as coisas subjetivas.

Neste momento, o conhecimento contemplativo e religioso do padrão greco-medieval passa a ter um caráter ativo e prático, contribuindo para a organização da nova sociabilidade moderna, ou seja, “(...) voltado para a transformação da natureza com o intuito de dominá-la e de colocá-la a serviço dos interesses humanos. Por isso mesmo, ele não poderia estar direcionado a busca da essência das coisas (...)” (TONET, 2013, p. 36).

O conhecimento deveria direcionar-se a apreensão do real e o real é tudo aquilo que pode ser captado pelos sentidos. Algo que só pode ser apreendido pela razão, pode gerar algum tipo de extravio. Sendo assim, para os estudiosos modernos era necessário limitar à realidade empírica.

“Contudo, os dados colhidos pelos sentidos são, por sua própria natureza, singulares e parciais, pois eles sempre recolhem fragmentos da realidade, nunca a totalidade”. (TONET, 2013, p. 37). Deste modo, o conhecimento nada mais é senão a articulação entre os dados empíricos, os sentidos e a razão.

Dado que o conhecimento deva estabelecer leis gerais, que sejam válidas no futuro e assim relacionadas com a razão, os pensadores modernos apontaram três caminhos para se resolver a problemática do conhecimento: o Racionalismo, o Empirismo e o Criticismo Kantiano.

Bacon (1561-1626) é o representante do Racionalismo e como o nome da corrente diz, privilegiava a razão. Tonet (2013, p. 38) afirma que para tal pensador “(...) os sentidos podem nos enganar, mesmo quando agimos de maneira cuidadosa. Por isso, na razão deve tomar como ponto de partida o conhecimento, por via puramente racional, de determinadas verdades que não necessitam de bases empíricas”. Mas o autor não exclui a possibilidade de se trabalhar com os dados empíricos desde que estes estejam sob o controle da razão, pois a utilização destes dados contribui para produção do conhecimento verdadeiro.

Já para o empirismo, no qual Descartes (1596-1650) se destaca, são os sentidos que não nos enganam, por isso são eles os responsáveis por toda produção do conhecimento desde que a razão não tente tirar conclusões a partir dela, ou seja, a produção do conhecimento não deve ir além dos dados empíricos. Como já apresentamos, os dados empíricos não nos permite chegar a uma verdade universal, tendo em vista que nos apresenta uma realidade aparente. Desta forma, Kant (1724-1804) visa superar os limites dados pelo racionalismo e pelo empirismo, dado que, como explica Tonet (2013, p. 40),

antes de poder conhecer, é preciso examinar o processo de conhecimento em sua forma mais geral e abstrata (...). Somente após ter determinado as possibilidades e os limites da razão é que se pode proceder à efetivação do conhecimento sem cair nas armadilhas do racionalismo ou do empirismo.

Assim, Kant defende que nascemos com características (categorias do entendimento) que determinam a forma de percebermos o mundo que se dá pelos sentidos. Tonet (2013, p. 41) nos explicita como seria este processo:

Através dos sentidos, que são as únicas mediações entre nós e o mundo externo, colhem-se os dados. Estes, porém, são sempre singulares, parciais, múltiplos e heterogêneos. Classificar, organizar, estabelecer relações e extrair leis gerais, este é o trabalho da razão. É este o modo de a razão produzir os conceitos, vale dizer de realizar juízos acerca dos dados escolhidos.

Tal produção do conhecimento se dá numa relação entre dois momentos do próprio sujeito e não a um objeto externo a ele. As sensações que derivam o conhecimento são produzidas pelo próprio sujeito, desta forma, temos que o objeto não é aquilo que é “o em-si”, mas “aquilo que nossa sensibilidade produz em contato com algo externo” (TONET, 2013, p. 42). Tal constatação rompe com o paradigma da essência e da totalidade como defendido no período greco-medieval. Assim, entendemos a partir da afirmação de Kant que não podemos

conhecer a essência das coisas, ou seja, não podemos conhecer as coisas para além daquilo que ela se apresenta a nós, dado que é apenas a aparência que pode ser captada pelos sentidos, matéria-prima do nosso conhecimento. E como afirmamos acima, os sentidos captam apenas o fragmento, dados parciais do real, sendo assim a categoria totalidade se desfaz. O método de Kant ficou conhecido como hipotético-dedutivo, pois parte-se de uma hipótese e trilha-se um caminho para se comprovar ou refutá-la.

Dado que essa nova forma de sociabilidade estava regida pelos interesses do capital, ou seja, para o domínio da natureza a serviço da humanidade, gerando sua acumulação, fazia sentido uma lógica que não fosse para além da realidade aparente. Concordamos com Tonet (2013, p. 46-47) quando afirma:

Desse modo não haveria sentido em buscar um conhecimento que contribuísse para a construção de uma forma de sociabilidade radicalmente diferente desta. O conhecimento deve ter apenas por finalidade permitir o aperfeiçoamento dessa forma de sociabilidade. [...] Da natureza do sujeito [...], da regência do sujeito no processo do conhecimento e do caráter não radicalmente histórico da realidade social atual brota a exigência da neutralidade do conhecimento científico.

Ou seja, não podemos ter acesso à realidade como ela é em si mesma, somente como ela é para cada um de nós. “Como consequência, o resultado final não é o objeto real, teoricamente traduzido, mas um objeto teoricamente construído” (TONET, 2013, p.46).

O conhecimento da realidade social foi configurar-se a partir do século XIX. No entanto, Tonet (2013, p. 48) “aponta que há dois grandes períodos na configuração do conhecimento moderno a respeito da realidade social: um primeiro que vai do século XVI a XIX e outro do XIX aos nossos dias”.

O primeiro constitui-se em um período de amadurecimento da nova forma de sociabilidade, no qual os movimentos do Renascimento e do Iluminismo contribuíram para considerar as dimensões humanas na sociedade. Isso se dá porque a burguesia estava em ascensão e para ela era fundamental ir para além do conhecimento dos aspectos da natureza, ou seja, seria importante conhecer a realidade social. “(...) Nesse primeiro período a burguesia é uma classe revolucionária, pois está em luta contra o sistema feudal e abrindo caminho para a construção de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2013, p. 49).

No segundo período, o conhecimento da realidade social ganha cientificidade e a Revolução Industrial e Francesa são marcantes para a compreensão desta realidade, isso porque gerou “(...) uma gigantesca explosão das forças produtivas, demonstrando a capacidade humana de dominar a natureza e colocá-la a serviço dos seus propósitos”

(TONET, 2013, p.50), trazendo influências para outros aspectos da vida humana como: sociais, políticos, econômicos, culturais, etc.

A primeira marcou as leis capitalistas agregando a nova forma de sociabilidade tão irreduzíveis quanto as leis que regem a natureza. Enquanto a segunda marcou o caráter revolucionário e a passagem da burguesia à classe dominante. São esses fatos que marcam a nova forma de sociabilidade moderna e consequentemente a sua forma de produzir conhecimento.

No entanto, Tonet (2013, p. 51) ressalta a dupla natureza desta nova sociedade:

Por sua própria configuração essencial, ela permite e, ao mesmo tempo interdita a compreensão da realidade social como ela de fato é. Por ser fundada na compra e venda de força de trabalho – um ato puramente social – ela põe a possibilidade de entender que ela é o resultado da atividade dos próprios homens e não de forças naturais ou sobrenaturais. (...) Contudo, esse mesmo ato de compra e venda de força de trabalho, ao ocultar a exploração que está embutida nele, termina por imprimir às relações sociais um caráter de naturalidade.

Interessante destacarmos o papel e o discurso da burguesia nesse processo de passagem de classe revolucionária a classe dominante. Em um primeiro momento, enquanto classe revolucionária, a burguesia pregava o discurso da liberdade, igualdade e fraternidade entre as pessoas, com um destaque especial para a “igualdade”, categoria necessária para a criação de um mecanismo de identificação das pessoas com a luta da burguesia. Desta forma, todos eram, ou deveriam ser tratados como iguais. Já o discurso da burguesia enquanto classe consolidada no poder não pode mais ser o da igualdade, visto que se todos fossem iguais não poderia existir exploração de uns sobre outros. Assim, a burguesia altera seu discurso reforçando agora, não mais a igualdade, mas as diferenças. O normal, isto é, o certo, é ser diferente, naturalizando as diferenças sociais de classe e mantendo a ordem e a supremacia da burguesia sobre a o proletariado.

Neste momento, os mecanismos de alienação e reificação aliados ao “fetichismo da mercadoria” serão imprescindíveis para a manutenção da classe burguesa no poder. Para José Paulo Netto (1985, p. 16) “(...) a sociedade burguesa não pode existir sem eles, que acabam por criar uma aparência coisificada da realidade social. Esta aparência mistifica os fenômenos sociais: ela esconde que os fenômenos são processos, mostra-os sob a forma de coisas, alheias aos homens e às suas relações (...)”.

No cientificismo moderno fica evidente o abandono das categorias “essência” e “totalidade”, categorias indispensáveis para conhecer a realidade social em sua profundidade,

ou seja, em seu caráter histórico e social. Isso porque tal conhecimento, segundo Tonet (2013, p. 53),

(...) permite desvendar os mecanismos essenciais da produção e reprodução da forma atual de sociabilidade, marcada pela exploração do homem pelo homem, pela desigualdade social, com todas as suas consequências e da qual depende sua própria (da burguesia) existência.

Entendemos, assim, que há níveis de representação da verdade e grau de representação da verdade possível depende dos interesses de classe. O nível mais profundo de verdade não interessa a burguesia, pois este revela mecanismos essenciais que garantem a existência e manutenção da sociedade burguesa.

Dado que o conhecimento é uma das formas de mediação para intervenção social, cabe ao proletariado a busca pela verdade. Ela não se faz necessária apenas para intervenção direta na realidade social, mas antes, é necessária ao proletariado para poder transformar a forma de sociabilidade. A apreensão em nível maior de profundidade só se dá quando optamos pela utilização das categorias **essência** e **totalidade** para a compreensão do mundo. Esta opção é necessária para a perspectiva de construção de uma nova forma de sociabilidade.

Nesta ordem moderna, conhecer a realidade é necessário “(...) não para transformá-la radicalmente, mas para permitir a reprodução, certamente, com melhorias, desta forma de sociabilidade” (TONET, 2013, p. 55). Pelos pressupostos teóricos da teoria burguesa essa compreensão não poderia alcançar a sua essência mais profunda. Até porque isso não interessa à classe burguesa, pelos motivos acima expostos.

A organização da sociedade sob as ordens do capitalismo fez Marx (2008) apontar que na mercadoria, resultado da exploração do capital fica evidente essa alienação. Para ele, “a mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens” (MARX, 2008, p.81). Tal autor ainda nos traz que

(...) onde há mercadoria há necessariamente estranhamento e o desgoverno na produção da mercadoria (caso do mundo atual) e tem sempre como consequência a intensificação desse estranhamento. A fragmentação, a diferença, a empiricidade, a efemeridade, então deixam de ser produtos histórico-sociais, para se tornarem características naturais da realidade.

E são essas características que também estão presentes e fundamentam o processo de construção da cientificidade moderna.

Sintetizando essa concepção, que ultimamente é reforçada pelos ideais neoliberais e pós-modernos, temos que o padrão moderno de produção do conhecimento concebe a sociedade como não formada por ações coletivas, sendo um processo espontâneo e natural, tendo o mercado como força propulsora da sociedade e o Estado como a garantia de poder ao mercado; uma visão fechada e coercitiva de mundo, como se essa forma de sociedade fosse o máximo de sociabilidade que podemos alcançar (fim da história); não há objetividade capaz de explicar a realidade, exacerbando a subjetividade dos fatos e do conhecimento.

4.1.3 Momento Marxiano

A emergência da sociedade burguesa em busca da lógica de acumulação do capital realça a capacidade humana de compreender e transformar o mundo em que vive. Destarte, esta sociedade permite e, ao mesmo tempo, interdita a compreensão científica da realidade social.

Sendo assim, serão colocados dois caminhos para a compreensão de tal realidade: “de um lado, a elaboração de um conhecimento que contribua para a reprodução desta forma de sociabilidade. De outro lado, uma teoria que possibilite uma compreensão que articule a crítica radical com a transformação também radical da sociedade” (TONET, 2013, p. 66).

Para romper com a exploração do homem pelo homem posta pela sociedade burguesa a qual visa a apropriação dos bens produzidos pelo proletariado, expropriado de tais riquezas, é que se faz necessário o conhecimento da segunda forma, ou seja, da realidade histórico-social.

Até então, o mundo moderno tinha sua concepção de mundo de caráter gnosiológico e aqui se dá uma das principais diferenças do momento marxiano com o moderno:

(...) seu pensamento (Marx) não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia. Isto porque ele compreende que as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social, vale dizer, de uma ontologia do ser social (TONET, 2013, p. 70).

Além do mais, a busca pela cientificidade se dará a partir da categoria da essência e da totalidade, pois só se conhece a partir do conhecimento abrangente do processo total.

Na perspectiva ontológica entende-se o conhecimento como uma das dimensões da totalidade que é o ser social. Desta forma, somente quando “se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade” (TONET, 2013, p. 74) é que podemos compreender o conhecimento e a sociedade em sua totalidade.

Concordamos com Tonet (2013, p. 76) ao entendermos que “uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. (...) é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social”.

Contrapondo-se ao paradigma gnosiológico e explicitando o paradigma ontológico, Netto (2011, p.20-21) explica como Marx entende a produção do conhecimento científico (teoria), dizendo que:

Para ele, a teoria não se resume ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu momento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos (...).

E continua,

para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO 2011, p.20-21).

O ponto determinante da ontologia é a objetividade, neste sentido nos cabe apontar a diferença entre a centralidade da objetividade greco-medieval e a de Marx, e ao mesmo tempo, diferenciar tal ponto de vista do moderno cuja centralidade é na subjetividade.

A ênfase na objetividade é justificada por Tonet (2013, p.77) “(...) porque, para Marx, na relação entre sujeito e objeto, o polo regente é este último embora, com isso, não seja diminuída a importância da subjetividade”.

Assim, a diferença, aos dois momentos anteriores, é que para Marx a subjetividade e a objetividade constituem uma unidade indissolúvel, que até então não havia sido compreendida e incorporada. A atividade humana enquanto práxis, síntese teórico prática no sentido da transformação, é o que explica essa unidade entre subjetividade e objetividade, pois um polo não pode existir sem o outro.

Por ser o trabalho, o primeiro ato imposto aos seres humanos que pela transformação da natureza atendem a necessidade de sobrevivência, é que cabe iniciar a análise a partir dele. Sendo, a partir da natureza que o homem realiza a transformação, entende-se a natureza como algo inseparável da construção humana.

Segundo Tonet (2013, p. 82), “para Marx (...) o trabalho é o elemento que torna possível integrar o natural e o social. Esta integração se dá por intermédio de uma síntese que dá origem a um novo tipo de ser, o ser social”. Diversos fatores podem diferenciar os homens dos animais, porém eles mesmos diferenciaram-se ao produzir seus meios de vida.

Nesse sentido, o próprio Marx (2008, p. 202) define a principal diferença entre o animal e o homem, afirmando que este

(...) figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade.

Tonet (2013, p. 83) ainda ressalta que “o homem (...) tem a possibilidade de se distanciar da sua atividade imediata, de estabelecer seus próprios fins e de orientar a atividade no sentido de alcançá-los”, agindo sobre a natureza tornando-lhes úteis à vida humana. O fato é que para o homem, o produto de sua atividade já existe antes mesmo dele ser executado, porém, de forma ideal, na sua consciência.

Quanto a esta forma de apreender, Tonet (2013, p. 87) faz questão de reforçar que não se trata de apropriar-se da natureza de forma mercantil, pois caso ela se realize desta forma, não permite o intercâmbio entre homem e natureza no processo de humanização da natureza/naturalização do homem, mas pelo contrário, desumaniza o próprio homem e não se caracteriza pela natureza ontológica do processo social, mas por uma forma histórica marcada pela alienação.

Para compreensão da natureza social do homem, Tonet (2013, p. 87-97) sugere quatro aspectos a serem analisados defendidos por Marx: o caráter radicalmente histórico do ser

social, o caráter essencialmente social do homem, o caráter de totalidade que caracteriza o ser social e a articulação das categorias subjetividade e objetividade.

A historicidade é marcada por um complexo indissolúvel de essência e fenômeno. Tonet (2013, p. 89) define essência como:

(...) o elemento que expressa, em última análise, a unidade e a identidade do ser social e que, portanto, nos permite falar em gênero humano, em história humana como algo de efetivamente existente e não como uma simples denominação formal. Por sua vez, o fenômeno é o elemento que expressa, de modo mais incisivo, a diversidade e a mutabilidade do mesmo ser.

O ser humano, ao longo de sua história, intervém sobre a realidade pelo que Tonet (2013) chama de atos históricos humanos. Tais atos objetivam-se e conferem ao ser social uma identidade que se conserva ao longo de toda a sua história. Tal identidade é passada para as próximas gerações.

O segundo aspecto apontado refere-se ao caráter social do homem. Tal caráter explicita a diferença do homem em relação ao animal, que como apontamos acima se dá pelo trabalho.

(...) o ato do trabalho tem em seu núcleo mais íntimo a capacidade de abstração e generalização, que se originam, de sua interação com a realidade objetiva. Essas capacidades, por sua vez, começam pela formação de conceitos abstratos capazes de substituir as coisas em sua realidade imediata. Armazenados na consciência e cristalizados nos instrumentos de trabalho, os conceitos permitem o seu aproveitamento em novas atividades do mesmo indivíduo e a sua transmissão a outros indivíduos. (TONET, 2013, p. 90)

Para a concepção moderna o indivíduo é o “(...) único responsável pelo conhecimento (...) e sua tarefa é produzir um conhecimento que seja do interesse de toda humanidade” (TONET, 2013, p. 91). Para a abordagem ontológica, o indivíduo resulta do processo social. A articulação entre indivíduo e humanidade se dá pela mediação das classes sociais. São elas:

(...) [o] sujeito fundamental da história e, por isso mesmo, também, o sujeito fundamental do conhecimento (...). Sem dúvida, são os indivíduos que produzem o conhecimento. Estes indivíduos, porém, pertencem a determinadas classes sociais. (...) Ao elaborarem as suas teorias eles estarão, pois, respondendo, consciente ou inconscientemente, aos interesses de alguma classe social (TONET, 2013, p. 91).

Assim, o trabalho é o ato originário do ser humano, mas este não se limita àquele. Isso significa que o trabalho origina outros atos sociais para além dele mesmo, caracterizando a complexidade do ser social. A ele articulam-se todas as outras dimensões sociais, cada uma com a sua função própria para reprodução do ser social. E é a essa articulação que Lukács, segundo Tonet (2013), vai chamar de complexo dos complexos, caracterizando a totalidade do ser social, terceiro aspecto a ser considerado.

(...) a partir do trabalho, surgem outros momentos específicos da atividade humana e na medida em que há, entre aquele e estes uma dependência ontológica e uma determinação recíproca, determinação que também existe entre os diversos momentos, então o ser social se põe, na bela expressão de Lukács, como um complexo de complexos (TONET, 2013, p. 94).

Cabe ressaltar que a totalidade na concepção marxiana não é sinônimo de tudo, mas “(...) expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples” (TONET, 2013, p. 96).

A relação entre o todo e as partes é permeada por mediações e contradições. “O trabalho, por sua vez, é a mediação pela qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo constrói a si mesmo” (TONET, 2013, p. 98). Tais mediações podem ser dadas tanto por materiais como não materiais e que irão “(...) estabelecer uma distância entre sujeito e objeto. Essas mediações são necessárias porque não há uma relação direta e imediata entre o fim pretendido e a realidade objetiva. A realidade tem que ser transformada para adequar-se ao objetivo almejado pelo sujeito” (TONET, 2013, p. 98).

Cabe a partir de agora analisar o quarto aspecto: a articulação das categorias subjetividade e objetividade. A análise do trabalho, categoria fundante do ser social, nos mostra que este tem origem na síntese entre subjetividade e objetividade:

(...) o que se acha na consciência não é simplesmente produto da sua atividade, mas já é resultado de elementos capturados da própria realidade objetiva. A atividade prática é o meio pelo qual a subjetividade imprime na matéria externa a forma previamente mentada. Por sua vez, a atividade teórica é a mediação através da qual a consciência transforma a realidade objetiva em ideias. (TONET, 2013, p. 97)

Tonet (2013) entende o conhecimento como uma mediação importantíssima para a intervenção na realidade e indispensável para a construção do ser humano.

Na medida em que o objeto – a realidade – é infinita e sempre em desenvolvimento, seu conhecimento nunca poderá ser esgotado. A possibilidade do conhecimento é absoluta, isto é, não há nenhum limite que impeça, em termos absolutos, a contínua ampliação e o contínuo aprofundamento do conhecimento (TONET, 2013, p. 102-103).

Tais aspectos são condições essenciais para a produção do conhecimento. Para o conhecimento científico ser verdadeiro, Tonet (2013, p. 109) aponta que ele

(...) deve ser objetivo, uma vez que sua função é capturar a realidade como ela é em si mesma. Ser objetivo é capturar a lógica própria do objeto. Ser neutro é não tomar partido, isto é, não permitir que julgamentos de valor interfiram na produção do conhecimento. À primeira vista, poderia parecer, então, que portar-se de maneira não neutra impossibilitaria a apropriação do objeto na sua integralidade. Tomar partido implicaria uma visão parcial do objeto.

Dada a relação da construção do conhecimento e a perspectiva de classe, nenhum conhecimento pode ser neutro. Assim sendo, como o projeto do proletariado vem a ser de caráter universal, isso implica que a classe se aproprie de um conhecimento da realidade social de tal maneira “que permita fazer uma crítica radical da forma da sociabilidade existente, isto é, (...) ir à raiz mais profunda desta forma de sociabilidade” (TONET, 2013, p. 19) para apreender as relações construídas historicamente e, então, buscar a transformação radical desta sociedade.

Optando pela concepção marxiana de construção do conhecimento, Tonet (2013, p. 112) nos mostra como o sujeito deverá agir para compreender teoricamente a realidade. Lance-se a questão do método marxiano para tal explicação.

Para Marx (2008, p. 258-259) o método cientificamente correto é aquele em que

o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação.

Ao falar sobre o método, o autor continua ao dizer que “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta” (MARX, 2008, p. 259). O conhecimento se dá no interior do pensamento, sendo assim, para conhecermos se faz necessário compreendermos o percurso de elaboração deste conhecimento.

No método marxiano, o instrumento utilizado em primeiro momento é a abstração. Mas não se trata da abstração do sujeito, mas sim, do objeto (realidade) para compreendermos a realidade (produto), o concreto também se faz ponto de partida. Este processo de abstração do objeto é elementar para a superação da aparência rumo à essência do objeto, e ele “nada mais é do que a busca por traduzir, no plano ideal, o que acontece no plano da realidade” (TONET, 2013, p.120). Após a abstração volta-se ao concreto, porém este não é mais como antes, pois já passou pelo processo de abstração, ele é agora um “concreto pensado”, entendido como “concreção”.

Por isso, a opção pelo método marxiano de apreensão da realidade é uma opção que supera o ecletismo e pluralismo metodológicos, já que seus fundamentos estão fincados em determinadas concepções de ser humano, mundo, sociedade e conhecimento.

Tonet (2013, p. 125) posiciona-se contrário a todo ecletismo e pluralismo metodológicos, especialmente pelos fundamentos destes estarem na subjetividade, recomendando, assim, o método de Marx,

[...] de caráter ontológico [...] por natureza, radicalmente crítico e anti-dogmático, o que significa que com ele o cientista se torna mais e não menos livre, pois sua liberdade não está fundada no terreno movediço da subjetividade – incapaz de superar o relativismo – mas numa angulação produzida pela objetividade, o que lhe permite melhores condições de visibilidade. (TONET, 2013, p. 14).

E assim, ao optarmos por este método saibamos e nos empenhemos em fazer a correta tradução do processo real.

4.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO FÍSICA NO TRATO COM O CONHECIMENTO

O conhecimento produzido pela humanidade é, de certa forma, socializado. Porém, na sociedade capitalista, assim como diversas outras esferas, tornou-se propriedade privada. Em nossa sociedade, a educação escolar tornou-se a forma dominante de educação (SAVIANI, 2008). É dominante em duplo sentido, por ser a forma referendada e institucionalizada onde a transmissão do saber acontece e também por ela ser um instrumento da classe dominante para difundir seus ideais e garantir a manutenção desta forma de sociabilidade. Aí está a contradição da instituição escolar, pois ao mesmo tempo em que é uma instituição

socializadora do conhecimento produzido, também não interessa aos dominantes que o conhecimento do todo seja transmitido às pessoas, porém, “o acesso de todos a um determinado nível de conhecimento e de comportamento é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista” (TONET, 2013b, p. 4).

Com a entrada em cena da propriedade privada, a educação, como também todas as outras dimensões sociais, sofreu uma profunda modificação. Foi "privatizada", isto é, organizada, em seu acesso, em seus conteúdos e em suas formas, de modo a estar subsumida aos interesses da classe dominante (TONET, 2013b, p. 4).

A educação escolar, assim como outras dimensões da vida em sociedade, está nas mãos do Estado e, segundo Marx (1995, p. 7) “o Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade”. Ou seja, o Estado é o meio de garantia de forças à burguesia. Assim, a escola estando sob o controle do Estado também se transforma em um instrumento daqueles os quais o Estado defende. Como nos mostra Tonet (2010, p.27), “o Estado é, essencialmente, uma expressão e um instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes, portanto, um instrumento de opressão de classe. A existência do estado e a existência da escravidão são inseparáveis”. Assim, se se pretende pensar em uma outra forma de educação escolar para além desta, é necessário também pensar em uma outra forma de sociedade. “Isto nos permite afirmar que uma concepção de educação está vinculada ao tipo de sociedade que se deseja construir, o que inclui todo um conjunto de concepções a respeito do homem, da sociedade e da história” (TONET, 1998, p. 11).

A classe trabalhadora, ao ser privada do acesso ao conhecimento, é também privada de uma parte de seu processo humanizador – pois “a educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano” (TONET, 2013b, p. 3) – e excluída da comunidade política,

mas a comunidade da qual o trabalhador está isolado é uma comunidade inteiramente diferente e de uma outra extensão que a comunidade política. Essa comunidade, da qual é separado pelo seu trabalho, é a própria vida, a vida física e espiritual, a moralidade humana. A essência humana é a verdadeira comunidade humana. E assim como o desesperado isolamento dela é incomparavelmente mais universal, insuportável, pavoroso e contraditório, do que o isolamento da comunidade política, assim também a supressão desse isolamento e até uma reação parcial, uma revolta contra ele, é tanto mais infinita quanto infinito é o homem em relação ao cidadão e a vida humana em relação à vida política (MARX, 1995, p. 12-13).

Portanto, não interessa à classe dominante que a trabalhadora tenha conhecimento sobre a totalidade do processo social, nem mesmo acesso aos conhecimentos que a sociedade produziu, pois isso elucidaria a contradição inerente à sociabilidade capitalista. Destarte, é muito comum hoje na área da educação discursos que se colocam em favor da promoção da cidadania, de que é papel da educação formar o cidadão. Mas o que é a cidadania senão uma forma limitada de liberdade? Segundo Tonet (2007, 2013b), a cidadania está ligada à democracia, ou seja, à emancipação política, logo, é a forma mais desenvolvida de liberdade que poderemos alcançar dentro da sociabilidade capitalista. A cidadania preconiza a participação ativa dos indivíduos nas atividades da sociedade, porém, a exploração do homem pelo homem não é superada e os indivíduos são expropriados de suas produções através da venda da força de trabalho para garantir a sobrevivência.

Para além da cidadania (emancipação política) está a emancipação humana, forma mais autêntica de liberdade possível, porém jamais alcançada, porque, para a alcançarmos é preciso superar a sociedade capitalista em busca de uma nova forma de sociabilidade, a sociedade comunista.

Entendo, então, por emancipação humana uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira **livre, consciente, coletiva e universal** o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social (TONET, 2013b, p. 2, grifo nosso).

Desta maneira, uma educação que se pretenda revolucionária, no sentido marxiano do termo, deve estar em consonância com a emancipação humana e não com a emancipação política (cidadania). Entretanto, como fora dito, não é possível alcançarmos a emancipação humana sem antes superar o modo de produção capitalista, gerador de todas as mazelas da sociedade. “Por isso mesmo, entendemos que pensar em uma política educacional, em uma educação, no sentido mais geral, emancipadora é querer algo sem ter uma base real” (TONET, 2007, p. 18). Complementando, “a educação nunca foi e nunca será a locomotiva da transformação social. Ela pode contribuir para isso, mas não encabeçar o processo” (TONET, 2007, p.19).

Neste ponto nos fazemos a seguinte questão: se a educação escolar na sociedade capitalista está a serviço dos interesses da classe dominante, se não é possível pensarmos em uma política educacional emancipadora e se a educação não é o carro chefe da transformação

social, então o que cabe à educação escolar e aos professores, de modo mais específico? O próprio Tonet (2007, p. 18, grifo nosso) nos dá a resposta: “não basta querer algo, é preciso que esse algo possa ser traduzido em atividades reais. E o que pode se tornar real no sentido da emancipação humana são **atividades pontuais**, não o conjunto da educação.

Mesmo não sendo possível desvincular a educação como um todo dos interesses da classe dominante, pensarmos em uma política educacional emancipadora e mesmo que a educação não tenha o poder de transformar a sociedade, ainda assim existe uma alternativa aos professores e à educação escolar, de forma mais ampla. A práxis educacional e, mais precisamente, a práxis educativa não é neutra, portanto, ter no horizonte uma concepção de homem, de mundo, de sociedade que se pretende atingir é, de certa forma, contribuir para que se alcance este objetivo. O que o professor Tonet quer dizer e propõe são: “atividades educativas emancipadoras” (TONET, 2013b). Ou seja, atividades pontuais realizadas pelos professores em sala de aula que se coloquem na perspectiva da emancipação humana.

Tonet (2013b, p. 1) aponta cinco requisitos para a realização destas atividades,

são eles: 1) Conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) Apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) Conhecimento da natureza específica da educação; 4) Domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) Articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

Atividades educativas de caráter emancipador são o que se colocam como possibilidade à educação escolar e aos professores, articulando sua práxis e sendo coerente com o projeto de sociedade que se almeja. Dizemos isto porque

não basta, à classe trabalhadora, ter acesso aos conteúdos tradicionais. A classe trabalhadora tem necessidade de um conhecimento de caráter revolucionário, isto é, de um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo (TONET, 2013b, p. 6).

Corroborando o que fora dito, somente uma concepção revolucionária, na perspectiva da emancipação humana, é que permitirá perceber a serviço de quem está o conhecimento que é produzido e transmitido nas mais diversas áreas.

Assim, se estamos falando de uma concepção de educação na perspectiva da emancipação humana, de atividades educativas emancipadoras, nossa preocupação deve ser

voltada para os conteúdos ou conceitos que são ensinados aos alunos, visto que o conhecimento não é neutro. Desta forma, conforme coloca Tonet (2007, p. 21),

(...) é preciso dominar os conteúdos que vai se tratar. E nesse terreno a questão é muito séria, porque não basta falar em conteúdos no sentido geral. É preciso perguntar: de que conteúdos se trata? Por exemplo, para quem vai ensinar filosofia ou sociologia. Não basta dominar o conteúdo destas disciplinas no sentido tradicional. É preciso perguntar: de que filosofia e de sociologia se trata? Os conteúdos não são neutros. Numa sociedade de classes, os conteúdos têm uma forte determinação pelo viés das classes dominantes.

E no caso da Educação Física? De que Educação Física tratamos? De que conhecimento ela trata? Quais são seus conteúdos/conceitos? Essas questões há muito tentam ser respondidas, com tentativas muito boas, mas que acreditamos faltar muito para alcançarmos uma resposta que se coloque na perspectiva apontada neste trabalho.

Não há regras para as atividades educativas emancipadoras, “cada um deverá encontrar a forma específica, adequada à sua área de conhecimento” (TONET, 2013b, p.13). E como serão as formas para a Educação Física? Deixamos a pergunta e o desafio para futuros trabalhos. O que adiantamos é que “um conhecimento de caráter revolucionário, nestas áreas, implicará a compreensão de qualquer objeto de estudo como resultado de um processo histórico e social. Implicará, sempre, compreender a **origem**, a **natureza** e a **função social** de qualquer fenômeno estudado” (TONET, 2013b, p. 7, grifo nosso).

(...) é de capital importância ter claro que existem, hoje, duas grandes alternativas em jogo. De modo que, não basta dedicar-se, com afinco, à atividade educativa. É preciso saber - e, certamente, hoje, isto não é nada fácil - com que objetivos mais gerais se articula esta atividade (TONET, 1998, p. 11).

Aproveitamos o ensejo para defendermos aqui que a Educação Física também possui conceitos para serem apreendidos em suas múltiplas determinações, porém, ainda não se tem na área, em nível acadêmico, um detalhamento desses conceitos (origem, natureza e função social) para que possam ser ensinados nesta perspectiva na escola. É quase que consenso na área que a Educação Física trata dos conhecimentos relacionados ao corpo, com este arcabouço aparecendo com diversos nomes: cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura física, motricidade humana. Os conceitos, em suma, tratam dos jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, conhecimentos sobre o corpo e saúde, que dependendo da vertente aproxima-se mais de uns ou de outros.

A partir disto nos perguntamos: qual a origem, a natureza e a função social do jogo, do esporte, da luta, da ginástica, da dança etc.? Talvez o conteúdo da Educação Física que esteja mais articulado no sentido de responder a esta questão seja o jogo. Isto, devido ao fato de estudos como o de Elkonin (1998), *Psicologia do Jogo*, no qual o autor pertencente à Escola de Vigotski analisa e expõe justamente a origem, natureza e função social do jogo no desenvolvimento dos indivíduos. Trabalhos importantes como os de Marques Junior (2012) e Piccolo (2010a, 2010b, 2012), já citados no primeiro capítulo, procuraram recuperar a base materialista deste conteúdo/conceito, porém ainda falta o aprofundamento teórico no desenvolvimento deste conhecimento na Educação Física escolar durante os anos de escolarização, assim como o esporte, a dança e os outros conceitos já citados.

Acreditamos que por a Educação Física ainda não possuir esse corpo de conhecimento de forma sistematizada como outras disciplinas, é que não conseguimos expor de forma organizada a articulação da Metodologia da Mediação Dialética para as aulas de Educação Física. Isso não deixa de caracterizar a proposta de Arnoni (2007, 2012, 2014) como uma atividade educativa emancipadora, nem a anula como possibilidade para as aulas de Educação Física, apenas, pelo fato citado acima, não temos bases epistemológicas concretas para sua efetiva utilização pelos professores de área. Assim, esta é a principal limitação que se coloca à Educação Física no que diz respeito à utilização da M.M.D. na prática educativa, a necessidade de delimitar, estudar e sistematizar seu corpus de conhecimento na perspectiva da emancipação humana, ficando o desafio de a superarmos a fim de transformarmos esta possibilidade em realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens pedagógicas da Educação Física surgidas a partir da década de 1980 vêm na tentativa de superar tanto o paradigma da aptidão física, modelo mecanicista, quanto o *laissez-faire* da prática educativa conhecido como “rola bola”. Ademais, as abordagens críticas da Educação Física, quais sejam: crítico-emancipatória e crítico-superadora, em nossa concepção, superam as demais abordagens por se mostrarem preocupadas com questões sociais, ainda que não de forma tão explícita. Na tentativa de analisar o momento pedagógico atual da Educação Física, pudemos constatar que se faz viável a proposta de utilização da Metodologia da Mediação Dialética nas aulas de Educação Física, na medida em que esta proposição teórico-metodológica supera as próprias abordagens críticas da Educação Física.

A proposta da Metodologia da Mediação Dialética, conforme pudemos constatar, supera as abordagens pedagógicas críticas da Educação Física em três aspectos: 1) quanto à questão metodológica; 2) quanto à centralidade do trabalho; 3) quanto à perspectiva da emancipação humana. Quanto à questão metodológica, percebemos ainda que não há na Educação Física uma abordagem que se configure como uma metodologia de ensino propriamente dita, ou seja, um método que tenha suas categorias articuladas de forma a ser utilizado para ensinar algum conceito. Mesmo a obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, já citada por nós anteriormente, não se configura como uma metodologia. Quanto à centralidade do trabalho, notamos que, apesar de a abordagem crítico-superadora se dizer fundamentada no materialismo histórico-dialético, em alguns momentos a pluralidade dos autores que escreveram o livro não permite que se mantenha o fio condutor firme nas concepções marxianas. Ora, para uma abordagem que se diz superadora, no sentido marxiano do termo, ter o trabalho como categoria central é de suma importância, visto que é a partir deste ato que o ser natural dá o salto ontológico rumo ao ser social, ele é essência da superação. Caso contrário, pode-se questionar toda a produção desta abordagem como sendo realmente crítica. Quanto à perspectiva da emancipação humana, apreendemos que ambas as abordagens, por não explicitarem a diferenciação entre emancipação política e emancipação humana, estão em consonância com a primeira, fato que as limita como abordagens que se propõem a alcançar uma forma de liberdade essencialmente limitada, e mais, que se adequa aos interesses da classe dominante.

Já a M.M.D., em contraposição às abordagens pedagógicas críticas, é a própria articulação das categorias do método dialético aplicados em uma aula para o ensino e aprendizagem de conceitos. Ela tem a base de sua formulação na atividade humana laborativa, o trabalho, fato que explicita a centralidade desta categoria. E, complementando, ela é uma atividade educativa emancipadora, se colocando na perspectiva da emancipação humana, para além da emancipação política.

Para a Metodologia da Mediação Dialética a compreensão da aula como práxis educativa e o compromisso de desenvolvê-la, como tal, apresenta-se como uma das possibilidades do professor permitir ao aluno que compreenda o conceito que lhe é ensinado.

A práxis educativa é pautada na mediação dialética e pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno, em situação de aula, por meio das diferentes modalidades de linguagem. Destacamos que, o entendimento usual do contexto escolar sobre o termo mediação, difere da concepção que ele assume quando se entende a mediação como categoria filosófica e dialética, pautada na Lógica dialética e na Ontologia do ser social.

Para o desenvolvimento desta proposição, é fundamental que o professor tenha pleno domínio dos fundamentos teóricos, para assumir a práxis educativa como uma ação intencional que, por meio do conhecimento sistematizado, permite ao aluno sua compreensão como um ser social inserido em uma sociedade de classes. Para isso, o desenvolvimento da práxis educativa deve pautar-se na mediação que, por meio de sua função dialética e ontológica, estabelece e assegura a conversação entre o professor e o aluno, no sentido de permitir que o aluno elabore o conceito pela superação de suas idéias iniciais.

O caráter dialético da mediação está pautado na contradição, cuja base é a negação mútua de termos opostos entre si e, em uma relação dialética, os termos contrários devem ser colocados em relação para que a contradição aflore, indicando que a tensão dialética entre eles é indispensável. Para assegurar a concepção da mediação, como uma relação de contradição, foi nominada de mediação dialética. O caráter ontológico e pedagógico da mediação dialética reside no fato de ela estabelecer-se entre seres sociais em situação de aula, o professor e o aluno, que se encontram em diferentes planos de conhecimento sobre o conceito a ser desenvolvido na aula e, assim, pela conversação entre eles sobre o referido conceito, aflora a contradição entre ambos. Isto explica a necessidade de caracterizá-la, de forma resumida, como mediação dialética e pedagógica para que ela traga a referência teórica que a sustenta, a Lógica Dialética e a Ontologia do Ser Social.

Em uma palavra, a mediação dialética e pedagógica expressa seu caráter ontológico, justamente, por permitir que os seres sociais e históricos, professor e aluno, permaneçam em

conversação (tensão dialética entre seus diferentes planos de conhecimento) durante o desenvolvimento do conteúdo de ensino na prática educativa, por meio de diferentes modalidades de linguagem.

A mediação dialética e pedagógica estabelecida entre o professor e o aluno na prática educativa – dimensão prática da práxis educativa –, é desenvolvida segundo a concepção de planejamento processual (ARNONI, 2010), um processo composto de três fases que correspondem às fases da práxis educativa:

1ª) Fase do planejamento processual da práxis educativa – acontece a priori da prática educativa, em que o professor estuda os fundamentos teóricos relativos ao conceito disciplinar e à opção pedagógica, esta, na perspectiva filosófica da Lógica Dialética e da Ontologia do ser social;

2ª) Fase do planejamento processual da práxis educativa – é o planejamento da prática educativa, ou seja, de cada uma das quatro etapas da Metodologia da Mediação Dialética – Resgatando, Problematicando, Sistematizando e Produzindo – pautadas na mediação dialética e pedagógica, tendo em vista que a partir da análise das produções realizadas pelos alunos em cada uma das etapas são levantados os dados que permitirão, ao professor, o planejamento da etapa seguinte. O planejamento precede a aplicação de cada uma das etapas metodológicas e, assim, em cada uma delas o conceito é retomado pela conversação, em uma complexidade crescente, das ideias iniciais dos alunos à elaboração do conceito. A prática educativa, portanto, expressa uma forma intencional dos seres sociais estabelecerem a contradição entre seus conhecimentos, o que gera e mantém a conversação entre o professor e o aluno, do que resultam as produções dos alunos, as quais indicam ao professor a direção e sentido da práxis educativa: (1) Quando as produções dos alunos não expressam o conceito ensinado, a opção do professor é a de replanejar as etapas da M.M.D. sobre o mesmo conceito, tendo em vista a contradição apreendida entre o conceito e as ideias iniciais dos alunos; (2) Quando as produções dos alunos expressam o conceito ensinado, a opção do professor é a de planejar as etapas da M.M.D. sobre um novo conceito, a partir das produções dos alunos sobre o conceito aprendido.

3ª) Fase do planejamento processual da práxis educativa – elaborar questões que permitam analisar a práxis educativa, em sua totalidade, quanto a intencionalidade; o processo de ensino, o de aprendizagem e o desenvolvimento do conceito junto aos alunos, a partir da relação que se estabelece entre eles, por meio da mediação dialética e pedagógica entre o professor e o aluno; as transformações promovidas (a) nos seres sociais envolvidos na práxis

educativa, em especial, professor e aluno (subjetivamente); e (b) na classe, na escola como um todo (objetivamente).

A mediação dialética e pedagógica tem a função primaz de relacionar dialeticamente o professor e o aluno no desenvolvimento da prática educativa, sendo denominada de relação matriz, pois, dela, derivam a relação dialética entre os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos pelo professor e pelo aluno, respectivamente, e a aprendizagem do aluno por superação das suas idéias iniciais (ARNONI, 2012).

Em cada momento histórico o conhecimento, assim como outras instâncias da práxis social, esteve ligado a determinados interesses, passando por diversos momentos ao longo da história. Da centralidade da objetividade que buscava a essência, ainda que com uma concepção de natureza humana imutável no momento greco-medial à centralidade da subjetividade que visava a aparência, com a concepção de mundo infinito e em constante mudanças no momentos moderno. Superando ambos momentos está o “momento marxiano”, que foca novamente na objetividade do conhecimento, porém, entendendo-o em seu processo histórico, apreendendo sua origem, natureza e função social. Para esta concepção o conhecimento não é neutro, e a representação mais fidedigna possível da verdade, a essência das coisas, só interessa à classe trabalhadora.

A escola, por sua natureza, tem uma função socializadora do conhecimento, porém, enquanto estiver a serviço do capital, socializará o conhecimento parcializado na medida em que interessa a classe dominante. Como alternativa aos professores, Tonet (2013b) aponta as atividades educativas emancipadoras, as quais, ainda que não sejam responsáveis por uma transformação social, colocam-se na perspectiva da emancipação humana.

Quando iniciamos o projeto deste trabalho, o objetivo era apresentar a Metodologia da Mediação Dialética como possibilidade para a Educação Física, exemplificando para cada um de seus conteúdos como se daria a sua articulação. Porém, o que constatamos neste estudo se colocou como um limite a este objetivo. O fato de a Educação Física ainda não ter para si um corpo de conhecimentos/conceitos sistematizados inviabilizou que apresentássemos estes exemplos. Isto não quer dizer que seja impossível utilizar a M.M.D. nas aulas de Educação Física para ensinar determinado conceito, apenas não foi possível pensar em sua articulação para a área de maneira geral, como gostaríamos, dada as suas limitações epistemológicas.

Ainda assim, deixamos o desafio para que os professores utilizem a Metodologia da Mediação Dialética como uma verdadeira atividade educativa emancipadora. E nos ajudem a pensar em como exatamente se dá sua articulação no tratamento de conceitos específicos da área.

Destarte, apontamos algumas possibilidades que se fazem necessárias para dar continuidade ao presente estudo: 1) estudos que se preocupem em fazer uma discussão epistemológica sobre o corpus de conhecimento de que trata a Educação Física, a fim de delimitar quais seus os conceitos essenciais; 2) estudos que se debrucem em estudar, desenvolver e elucidar a origem, natureza e função social de cada um dos conteúdos/conceitos dos quais trata a Educação Física; 3) trabalhos que se proponham a pensar e por em prática a articulação da Metodologia da Mediação Dialética com os conhecimentos da Educação Física na escola.

Encerramos este trabalho tendo-o como uma primeira aproximação entre a Educação Física e a Metodologia da Mediação Dialética, abrindo um vasto campo de possíveis produções para que esta relação possa se desenvolver e dar frutos visando sempre à superação daquilo que está posto aos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; VAZ, Alexandre Fernandez. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03 p. 11-29, julho/setembro de 2010.

ALMEIDA JUNIOR, Ademir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. Qual a relação entre as teorias críticas da educação física e a prática pedagógica na escola? Uma reflexão a partir de seus sujeitos. **Motrivivência**. Ano XIX, Nº 28, p. 12-26 Jul./2007.

ARNONI, Maria Eliza Brefere; SILVEIRA, Juliana Tiburcio. Mediação dialética e pedagógica versus aula burguesa: para além da crítica. **Revista Educação & Realidade** - Faculdade de Educação – UFRGS. Porto Alegre. 2012. ISSN 0100-3143.

ARNONI, Maria Eliza Brefere; ALMEIDA, José Luiz Vieira; OLIVEIRA, Edilson Moreira. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo de ensino-aprendizagem**. In: 29ª. Reunião Anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação): Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006, Caxambú.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Conceito de trabalho em Marx e lineamento da aula como atividade humana e educativa, na perspectiva da formação plena do ser humano**. Departamento de Educação IBILCE de São José do Rio Preto e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. 2014 (mimeo)

_____. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: aula para além das paredes escolares. **Educação e Emancipação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maranhão: São Luís, V.6, N.1 - Janeiro a julho, 2012. ISSN 1677- 6097.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o Esporte: possibilidades da prática pedagógica**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

AVILA, Astrid Baecker; ORTIGARA, Vidalcir. **Educação, conhecimento e ontologia: uma vindicação a partir de Lukács**. GT: Filosofia da Educação / n.17.

AZEVEDO, Fernando. **Da Educação Física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. 3ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

CARARO, Luciane Gorete; GASPARIN, João Luiz. **Educação física e pedagogia histórico-crítica: relações e possibilidades na metodologia do ensino**. Seminário de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEM, 2008.

CARARO, Luciane Gorete. **Por uma educação física histórica e crítica: uma possibilidade metodológica**. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

CARVALHO, Máuri. **A sagrada família da educação física**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CUSTODIO, Mariana Lopes; SOUSA, Wilson Luiz Lino; MASCARENHAS, Fernando; HÚNGARO, Edson Marcelo. O Lazer e o Reino da Liberdade: reflexões a partir da ontologia do ser social. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.4, dez./2009.

DEL PRIORE, Mary; MELO, Victor Andrade de. (orgs.). **História do Esporte no Brasil: do império aos dias atuais**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski**. Campinas: Atores Associados, 2001.

_____. Neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo. In: **Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FERREIRA, Marcelo Guina. **Teoria da educação física: bases epistemológicas e propostas pedagógicas**. In: FERREIRA NETO, Amarílio; GOELLNER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter (Org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 193-224.

FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. **Educação física na educação infantil: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov**. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás/Unievangélica, Goiânia.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elizabete Ribeiro Pinto. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da associação de professores de Educação Física Londrina**, v. 7, n. 14, p. 16-23, 1993.

_____. Sugestões de conteúdo programático de programas de Educação Física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista da associação de professores de Educação Física Londrina**, v. 9 n. 16, p. 03-14, s/d.

GONÇALVES, Vivianne Oliveira. Concepções e tendências pedagógicas da educação física: contribuições e limites. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**, vol. 1, n. 1, jan/jul, 2005.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva. **Propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória em aulas de educação física**: realidade e possibilidade. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. UFSC, 2011.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. 2ª. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3.ed. rev.e ampl. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. 3 ed. São Paulo: Instituto Lukács: 2012

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LOUREIRO, Robson. **Pedagogia histórico-crítica e educação física**: a relação teoria e prática. 1996. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. **Limites e desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar**. 2009. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARQUES JUNIOR, Waldemar. **Esporte escolar e emancipação humana**: reflexões à luz da ontologia marxiana. 2012. 264p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

MARTINS, Lígia Márcia. **As Aparências Enganam: Divergência entre o Materialismo Histórico Dialético e as Abordagens Qualitativas de Pesquisa**. Trabalho apresentado na 29ª Reunião anual da ANPED. GT: Filosofia da Educação / 17, 2006.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 249p. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru.

MÀRKUS, György. **Marxismo y “Antropologia”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Glosas críticas marginais ao artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social. De um Prussiano"**. Tradução de Ivo Tonet. Revista Praxis, Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira, n. 5, out./dez., 1995.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **O Capital: crítica da economia política: livro I/Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna**. 26ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo...e “mente”**. Campinas: Papirus, 1983.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da educação física na escola: a emancipação humana como finalidade**. 2009. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **Ontologia marxista e educação física escolar: contribuições para o debate**. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio. O conteúdo e a estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do jogo. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

NOTHEN, Guilherme Reis. **Corpo e emancipação nos escritos do jovem Marx: uma abordagem crítica da educação física brasileira**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília.

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência sentida nos estudos em educação física: a determinação ontológica do ser social**. 2002. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Ontologia lukacsiana e educação física escolar: primeiras aproximações**. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. v.1. p. 01 – 10, 2004.

_____. Movimento humano, ontologia do ser social e Educação Física. **Motrivivência**, Ano XXIII, Nº 36, P. 63-74 Jun./2011.

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

_____. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Crítica à metodologia do ensino de educação física: a pedagogia crítico superadora. **Boletim Germinal**, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

PICCOLO, Gustavo Martins. O jogo por uma perspectiva histórico-cultural. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, p. 187-202, janeiro 2010a.

_____. Revisitando Elkonin: a análise do jogo em busca de sua historicidade perdida. **Revista Digital EFDeportes.com**. Buenos Aires - Año 15 - Nº 151 – Diciembre de 2010b. <http://www.efdeportes.com/efd151/revisitando-elkonin-a-analise-do-jogo.htm> Acesso em 20/07/2014.

_____. Sociologia a partir dos jogos? **Revista Digital EFDeportes.com**. Buenos Aires, Año 15, Nº 152, Enero de 2011. <http://www.efdeportes.com/efd152/sociologia-a-partir-dos-jogos.htm> Acesso em 20/07/2014.

_____. Pelos olhos do materialismo histórico: revisitando o conceito de jogo. **Revista Digital EFDeportes.com**. Buenos Aires, Año 17, Nº 171, Agosto de 2012. <http://www.efdeportes.com/efd171/materialismo-historico-o-conceito-de-jogo.htm> Acesso em 20/07/2014.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre o método em Marx. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Maringá, v. 4, n. 1, p. 70-81, jun. 2012.

PINA, Leonardo Docena. Pedagogia Histórico-Crítica e transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física. **Motrivivência**, Ano XX, Nº 31, P. 115-131 Dez./2008.

PINTO, Fábio Machado; et al. Da crítica a educação física escolar à educação física escolar crítica. **Revista Digital EFDeportes.com** - Buenos Aires - Año 9 - Nº 60 - Mayo de 2003. <http://www.efdeportes.com/efd60/efesc.htm> Acesso em: 20/07/2014.

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. São Paulo: Saraiva, 1989.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Teorias pedagógicas da educação física e formação de professores. **Boletim Germinal**, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 40 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Welington Araújo. Crítica à teoria crítico-emancipatória. **Boletim Germinal**, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

SILVA, William José Lordelo. **Crítica à teoria pedagógica da educação física**: para além da formação unilateral. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVEIRA, Guilherme; FERNANDES, Joelcio. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 3, p. 137-150, maio 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Maristela da Silva. Didática da educação física escolar e o processo lógico de apreensão do saber. **Movimento**. Porto Alegre, v. 13, n. 3, p.181- 199, set./dez. 2007.

_____. **Esporte Escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

TANI, Go. et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Crítica às proposições pedagógicas da educação física (Editorial). **Boletim Germinal**, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

TAFFAREL, Celi Zülke; MORSCHBACHER, Marcia. Crítica à teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. **Corpus et Scientia**, v.9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. Maceió, 2013b. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf Acesso em: 20 de jul. 2014.

_____. Educação e Concepções de Sociedade. Marília, 1998. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educacao_e_concepcoes_de_sociedade.pdf Acesso em: 20/07/2014.

_____. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. de 2005.

_____. **Um novo horizonte para a educação**. In: I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação, IBILCE-UNESP- São José do Rio Preto, nov./dez. 2007. (palestra)

_____. A propósito de “glosas críticas”. **Novos Temas: Revista de Estudos Sociais e Ciências Humanas**/Instituto Caio Prado Jr., Salvador, nº 2, set. 2010.

_____. O pluralismo metodológico: um falso caminho **Revista Serviço Social e Sociedade**. N. 48, 2011.

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013a.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VELARDÍ, Marília. **Metodologia de ensino em educação física**: contribuições de Vygotsky para as reflexões sobre um modelo pedagógico. 1997. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.