

A EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA NO CONTEXTO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS NO BRASIL

Jorge Fernando Hermida¹
Áurea Augusta Rodrigues da Mata²
Maria do Socorro Nascimento³

RESUMO

O artigo procura fazer uma breve análise das relações estabelecidas entre Educação Física e as Pedagogias Críticas. No início, apresenta sucintamente como SAVIANI classificou as teorias pedagógicas em críticas e não-críticas. Posteriormente, realiza um resgate histórico das Pedagogias Críticas no Brasil, pontuando o contexto em que se estruturaram. Após situa Educação Física no contexto das Pedagogias Críticas, e analisa o relacionamento estabelecido entre Abordagem Crítico-Superadora e Pedagogia Histórico-Crítica. Por fim, apresenta considerações provisórias, acenando que a compreensão da unidade dialética existente entre Abordagem Crítico-Superadora e Pedagogia Histórico-Crítica é a que nos permite compreender/enxergar essa relação como uma nova realidade histórica.

Palavras-chave: Pedagogias Críticas, Pedagogia Histórico-Crítica; Educação Física escola

Introdução

O presente estudo tem como objetivo realizar uma breve análise das relações estabelecidas entre a Educação Física e as Pedagogias Críticas no Brasil, mais especificamente, analisar o relacionamento proposto entre a abordagem pedagógica da Educação Física intitulada Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para iniciarmos nosso diálogo, avaliamos que seja necessário apresentarmos como foram agrupadas as principais teorias da educação. O autor Saviani partindo da questão da marginalidade⁴ relativa ao fenômeno da escolarização, em seu livro *Escola e Democracia* lançado em 1983, classifica essas teorias em dois grupos, as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas. As teorias não-críticas (*pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista*), entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade; o autor coloca que essas teorias encaram a educação como autônoma e busca compreendê-la a partir delas mesmas. E as teorias crítico-reprodutivistas (*teoria do sistema de ensino como violência simbólica, teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e a teoria da escola dualista*) entendem ser a

¹ Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-doutor em Sociologia da Educação (Salamanca-Espanha) e Doutor em Filosofia e História da Educação (Unicamp). Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPELPB/UFPB). jorgefernandohermida@hotmail.com

² Professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa. Mestranda do Programa em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPG-ED UFPB). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPELPB/UFPB). aureaAugusta@hotmail.com

³ Professora da Rede Estadual de Pernambuco. Mestranda do Programa em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPG-ED UFPB). Integrante do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPELPB/UFPB). socorro-pe@hotmail.com

⁴ Essa marginalidade é colocada em relação ao número de crianças em idade escolar que não tem acesso a escola, se encontrando, portanto, marginalizada da escola.

educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. Esse grupo compreende a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo.

A partir dessas constatações, o autor coloca que percebendo a escola como um instrumento de superação do problema da marginalidade, é possível avançar nessas teorias da educação, pois

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de melhor qualidade possível nas condições atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2005, p. 31).

Esse avanço se coloca na teoria educacional que o autor chamou de *Pedagogia Dialética*, que posteriormente denominou *Pedagogia Histórico-Crítica*. Nas suas origens, a nomenclatura *Pedagogia Dialética* foi considerada sinônimo de *Pedagogia Histórico-Crítica*. A mudança de nome ocorreu a partir de 1984, pelo fato do autor ter avaliado na época, que o termo dialética estava causando diferentes interpretações; a opção pela troca se deu também com o intuito de deixar claro a proposta do autor que é compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo - a qual esse estudo se debruçará. Analisaremos também como a Educação Física, através da abordagem Crítico-Superadora se interagiu com essa pedagogia.

Para tanto, faremos um resgate histórico das Pedagogias Críticas no Brasil, pontuando o contexto em que elas se estruturaram; posteriormente, situaremos a Educação Física no contexto geral das pedagogias críticas, e mais especificamente, analisaremos o relacionamento estabelecido entre a abordagem Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica, para finalmente apontarmos nossas considerações provisórias.

1. As pedagogias Críticas no Brasil

Em um estudo cujo foco é discutir sobre as pedagogias críticas, avaliamos como necessário antes de nos determos a elas, situarmos o nosso entendimento do conceito de pedagogia. Para tanto, tomamos como referência SAVIANI (2008b, p.401),

[...] o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino-aprendizagem.

O Brasil no final dos anos 70 e anos 80 passou por um conturbado contexto social e político⁵ que aguçou a busca por teorias pedagógicas que se contrapusessem a ordem vigente, e é nesse contexto que se encaixa as pedagogias contra-hegemônicas. Essas pedagogias de forma sistemática colocam a educação a serviço dos interesses da classe dominada, que luta para transformar e instaurar uma nova forma de sociedade.

Esse contexto social e político também era envolvido por ambiguidades, e isso também refletia na constituição das idéias pedagógicas contra-hegemônicas. Saviani (2008b) as aglutina em duas modalidades, uma que tinha como foco o saber do povo e a autonomia de suas organizações, tendo como referência a concepção libertadora de Paulo Freire; e a outra que valorizava o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado, tendo como referência predominante a orientação teórica marxista. O grupo que constituía essa tendência era formado por intelectuais que tinham diferentes aproximações com o pensamento marxista. No entanto, um objetivo que os unia era a defesa da escola pública.

Dessas duas tendências, surgiram algumas propostas pautadas na perspectiva de práticas educativas transformadoras. Iremos abordar aqui quatro delas: Pedagogia da “educação popular”, Pedagogia da prática, Pedagogia crítico-social dos conteúdos e Pedagogia histórico-crítica.

A Pedagogia da “educação popular” é oriunda da primeira tendência e trazia a concepção de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. Saviani trás a ressalva de que essa pedagogia tratava da categoria povo em lugar da categoria classe.

A Pedagogia da prática, também é oriunda da primeira tendência, porém com inspiração na concepção libertária; essa pedagogia não mais trabalha com a categoria povo e sim com a categoria classe, os intelectuais ligados a ela defendem uma prática pedagógica que dê respostas de forma prática aos problemas postos pela prática social das camadas populares.

A Pedagogia crítico-social dos conteúdos, que faz parte da segunda tendência, foi proposta e formulada por José Carlos Libâneo em 1985, a partir de seu livro “Democratização da escola pública”. Ele toma como referência alguns estudiosos marxistas como o Snyders, Manacorda, Leontiev, dentre outros. Porém, não chega a aprofundar essa referência teórica na obra publicada, deixando ainda lacunas abertas e, portanto permanece no limite da concepção liberal. Para Libâneo, o papel principal da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais.

Por último, a Pedagogia histórico-crítica, que também faz parte da segunda tendência. Essa pedagogia se estrutura a partir das discussões de um grupo da PUC-SP no fim da década de 1970 e a primeira publicação que a discute foi um artigo do professor Dermeval Saviani em 1982, intitulado “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”⁶ e mais especificamente em 1983 é publicado o livro Escola e Democracia, o mesmo trás a discussão dessa nova pedagogia, mas ainda não tinha essa

⁵ Nesse contexto surgem no Brasil: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1977), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (1978), Associação Nacional de Educação (1979), além dos sindicatos e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (1989), a partir de um forte movimento dos profissionais em educação.

⁶ Artigo publicado no número 3 da Revista da Andes em 1982. Posteriormente o mencionado artigo passou a integrar o livro Escola e Democracia (São Paulo: Cortez Editora, 1983).

denominação, só em 1984, é intitulada Pedagogia histórico-crítica. Ela tem como base teórica a concepção dialética, na perspectiva do materialismo histórico, e tem conformidade com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski.

Essa pedagogia entende a educação como mediação no seio da prática social global; a prática social é colocada como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. A partir dessa perspectiva crítica do processo educativo, constituiu um método pedagógico com o ponto de partida na prática social, momento onde estão igualmente inseridos professor e aluno, ocupando posição diferenciada o que estabelece uma relação produtiva na compreensão e no encaminhamento de solução dos problemas postos pela prática social. O outro momento é de problematização, onde os problemas da realidade são evidenciados a partir de questionamentos e provocações, e as questões que precisam de solução são consideradas em relação à prática social, sendo identificados os conhecimentos que serão necessários para resolvê-los. A partir daí, surge o momento de instrumentação; faz parte desse momento, a apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários à solução dos problemas que tem referência na prática social. Trata-se da aquisição de ferramentas culturais necessárias à transformação social, no sentido da emancipação humana.

O próximo momento é a catarse, momento de acomodação e expressão do conhecimento construído, momento de criatividade, onde se efetiva a incorporação dos instrumentos culturais em elementos ativos de transformação social. Volta-se a prática social/nova prática social, passa-se a construção do conhecimento sintetizado sobre a realidade, reduzindo-se a precariedade da parcela de síntese existente anteriormente, transformando-se em algo mais rico e orgânico. A prática social é transformada num espaço pedagógico pautado pelo diálogo entre o professor e aluno, e, sobretudo, entre os níveis e tipos de pensamentos (SAVIANI, 2008a).

Sintetizando, a tarefa que se propõe historicamente a Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar, segundo palavras do próprio autor, implica:

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

2. A Educação Física no contexto das Pedagogias Críticas no Brasil.

Nos anos finais da década de 1970, os pressupostos que predominavam na Educação Física era o vínculo entre esporte e nacionalismo, e o “modelo piramidal”⁷ era o que orientava as diretrizes para a Educação Física escolar. Foi o período da “caça” aos novos talentos esportivos para representar o país nas competições internacionais, no qual

⁷ O modelo piramidal tinha como meta projetar o país pelo desempenho dos seus atletas, para tanto, as aulas de educação física tinham como foco os alunos mais habilidosos em detrimento dos demais.

as escolas eram vistas como verdadeiros “celeiros de atletas”. Tais pressupostos eram compatíveis com os delírios de grandeza da ditadura militar, pois além de pretender elevar o status político e econômico, almejava-se consolidar o país como potência olímpica.

A década dos anos 1980 também foi de grande importância para a educação brasileira. Na época ela passou por momentos conturbados, houve uma crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física causando mudanças significativas na política educacional.

A mudança de paradigmas na Educação Física escolar não foi um fato isolado, pois ela aconteceu de maneira concomitante às aquelas acontecidas em outras instâncias da sociedade: social, econômica, política, sindical e educacional. Do ponto de vista educacional, o país aprovava uma nova Constituição Federal, contendo capítulo específico para tratar de questões educativas específicas. Em 1988 se iniciava no Congresso Nacional a discussão de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Anos mais tarde a lei maior da educação era aprovada (1996) e imediatamente dava início o processo de sua regulamentação que incluiu, dentre outras normas jurídicas, a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, que foi finalmente aprovado em 2001.

No processo de regulamentação da Lei Maior da educação, a Educação Física escolar não ficou esquecida, pois do ponto de vista legal ela passou por duas modificações. A primeira lei que regulamenta e modifica o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a lei 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Na sua ementa a lei introduz a palavra *obrigatório* após a expressão curricular, constante no & 3º. da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com isto, o texto do parágrafo foi modificado pois,

& 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 2001).

Dois anos mais tarde, com a sanção no Senado Nacional da lei 10.793, de 1º. De dezembro de 2003, o parágrafo 3º. sofre uma nova alteração, pois passa a vigorar a seguinte redação:

& 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-lei nº. 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO);

VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

No período⁸ começaram a emergir novas formas de conceber a Educação Física que, com o passar do tempo, concretizaram originais e inovadoras propostas pedagógicas. Na opinião de Hermida (2009) “Nessa época a Educação Física começa a superar antigos paradigmas dominantes, apenas respaldados na aptidão física e na biologia, e incorpora análises sociais e políticos até então inexistentes” (p. 09). Apoiando-se em Ferreira (1998) Hermida ressalta do importante momento vivido na área, quando diversos intelectuais pertencentes ela começam a fazer referência direta a esse pensamento emergente, pois, “Paulo Betti (1991) chamou a esse pensamento emergente de *discursos pedagógicos inovadores*, Lino Castellani Filho (1988) de *Educação Física progressista*, e Valter Bracht (1992) de *Educação Física revolucionária*” (HERMIDA, 2009, p. 09).

Fundamentando-se em Daólio (1997), Ferreira resgata uma forma de estudar e analisar a Educação Física diferenciada: a partir da disputa que existiu entre os intelectuais tradicionais e os intelectuais orgânicos na construção de seu campo acadêmico, pois:

Para Daólio a “cientificidade da área foi engendrada a partir de polarizações do tipo progressista x reacionário, esquerda x direita, social x biológico, impedindo muitas vezes o diálogo entre pessoas” (p. 182) Para ele um olhar etnográfico-antropológico sobre a década de 80, permite hoje um “estranhamento em relação a ela” que contribuiria para “uma melhor comunicação entre os representantes” das mais diversas correntes na EF, como requisito para um debate acadêmico profícuo na área (FERREIRA, 1998, p. 78-9)

Nesse momento, surgem diferentes formas de conceber a Educação Física criticando as características vigentes até então dominantes na área e propondo novas abordagens teórico-metodológicas. Dentre elas podemos destacar: a Educação Física numa abordagem desenvolvimentista (GO TANI et. al, 1988). A Educação de Corpo Inteiro (FREIRE, 1989), a proposta político-pedagógica Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a perspectiva Crítico Emancipatória (KUNZ, 1994), A Educação Física numa perspectiva cultural (DAÓLIO, 1995) dentre outras tantas perspectivas surgidas.⁹

Nesse cenário, concomitante com as Pedagogias Críticas Brasileiras, destacamos na Educação Física, concordando com a ampla maioria dos intelectuais da área, duas abordagens consideradas como críticas ou progressistas: a Crítico-Emancipatória e a Crítico-Superadora. De acordo com Darido (2001, p. 12)

Estas abordagens denominadas críticas ou progressistas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada as transformações sociais,

⁸ Na perspectiva teórica e metodológica deste artigo, as mudanças conjunturais e as repercussões destas na legislação e nas realidades políticas e sociais ocupam um lugar central. Porém devido às limitações impostas pelas normas para a elaboração dos trabalhos elaborada pelo Comitê Científico do evento, as referências tiveram que ser sucintas e colocadas como exemplos, pois senão faltaria espaço para tratar do objeto de estudo.

⁹ Sabe-se que passou nessa época por um momento criativo sem precedentes. O artigo se remete a citar aquelas que na opinião dos autores, são as mais renomadas e significativas, além de lembrar aos leitores que também se optou por fazer referência aquelas teorias pedagógicas da Educação Física escolar chamadas pelos especialistas como “diretivas”.

econômicas e políticas tendo em vista a superação das desigualdades sociais.

Como nesse estudo nos propomos a estudar as relações entre a Educação Física e as Pedagogias Críticas no Brasil é essencial fazermos uma apresentação de natureza epistemológica dessas abordagens identificadas como críticas no âmbito da Educação Física.

A abordagem Crítico-Emancipatória foi proposta pelo professor Elenor Kunz (1991), fundamenta-se teoricamente nas idéias da teoria sociológica da razão comunicativa de Habermas e situa-se no âmbito do paradigma fenomenológico da ciência principalmente nos estudos de Merleau-Ponty. Para essa abordagem, o movimento humano em sua expressão é considerado significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois está presente em todas as vivências e relações expressivas que constituem o “ser no mundo”. Nesse sentido, parte do entendimento de que a expressividade corporal é uma forma de linguagem pela qual o ser humano se relaciona com o meio, tornando-se sujeito a partir do reconhecimento de si no outro. Tem como centro da discussão o processo comunicativo, também descrito como dialógico.

A abordagem Crítico-Superadora surgiu de um Coletivo de Autores¹⁰, no início dos anos 1990, e foi publicizada no livro Metodologia do Ensino de Educação Física. Essa abordagem tem como referencial a teoria do materialismo histórico-dialético, que chegou à Educação Física através das influências do professor Saviani. Essa abordagem trata como objeto de estudo da Educação Física a Cultura Corporal, a partir de conteúdos como jogos, esporte, ginástica, lutas e danças. Em relação à seleção dos conteúdos para as aulas, propõe que considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos. Propõe que os conteúdos selecionados para aulas de Educação Física propiciem a leitura da realidade do ponto de vista da classe trabalhadora.

3. A Educação Física Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse tópico, vamos analisar o relacionamento proposto entre a abordagem pedagógica da Educação Física intitulada Crítico-Superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica. Apesar de colocarmos no tópico anterior que concordamos com a maioria dos intelectuais da área que a Abordagem Crítico-Emancipatória, assim como a Abordagem Crítico-Superadora são abordagens político-pedagógicas consideradas unanimemente críticas da Educação Física brasileira, na prática concreta no chão da escola, o nosso entendimento é que somente a Abordagem Crítico-Superadora realiza o esforço de aproximação teórica e metodológica com as teorias contra-hegemônicas na educação brasileira, isto é, com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Para tanto, começaremos apresentando os fundamentos epistemológicos da Abordagem Crítico-Superadora. Essa abordagem defende uma concepção de homem e de sociedade socialista, como já dito anteriormente, tem como base epistemológica o materialismo histórico e dialético e tem como ponto de partida a concepção histórico-crítica. Percebe o conhecimento como elemento de mediação entre o aluno e o seu

¹⁰ Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

aprender (no sentido de ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor) da realidade social complexa em que vive.

No enfoque metodológico dessa abordagem, o professor orienta a leitura das práticas constitutivas da cultura corporal, como “práticas sociais”, e de forma crítica o aluno pode constatar, interpretar, compreender e explicar esta prática. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 62)

[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

O conhecimento que os alunos têm de sua realidade, é o ponto de partida na relação professor-aluno, para que a partir desse conhecimento gere possibilidades de ações pedagógicas com intencionalidades, e assim, os alunos passem a ter uma apropriação crítica da cultura corporal historicamente produzida e acumulada pela humanidade. Para Taffarel e Escobar (2009, p. 174)

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

A Abordagem Crítico-Superadora assume um posicionamento em favor de uma classe social, a classe trabalhadora. No coletivo de autores estão colocadas as relações entre projeto histórico, à teoria do conhecimento e o projeto de escolarização. Além de defender que é necessário os professores terem definido qual o projeto de sociedade e de homem que almejam.

Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível de sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

Nesse cenário apresentado por nós da Abordagem Crítico-Superadora, é possível identificarmos alguns pontos de aproximação teórica e metodológica, desta com a Pedagogia Histórico-Crítica. Dentre eles podemos apontar:

- A proposta de constituir uma pedagogia/abordagem que avance para além das teorias da reprodução e possa contribuir no processo de transformação social;
- A opção em favor da classe trabalhadora;
- A organização do conhecimento de forma a possibilitar ao aluno se apropriar do conhecimento historicamente construído e acumulado pela humanidade;

- Ter como base epistemológica o materialismo histórico-dialético;
- Assumir do ponto de vista ideológico, a busca pela superação das desigualdades que caracterizam as sociedades divididas em classe.

Esses pontos de aproximação foi o que permitiu a proposta da Abordagem Crítico-Superadora ser situada como histórico-crítica. De acordo com Taffarel¹¹ (2009, p. 163), o Coletivo de autores, propõe uma forma diferenciada de organizar o conhecimento (constatação, sistematização, ampliação e aprofundamento do conhecimento), e esse processo é histórico de superação das formas mais elementares de conhecimento ao pensamento científico e a atitude crítica.

4. Considerações Provisórias

A Educação Física sempre esteve inserida no contexto histórico brasileiro, conseqüentemente, acompanhou em diferentes proporções as idéias pedagógicas em nosso país disseminadas. Após realizarmos um estudo das teorias da educação brasileiras e as propostas pedagógicas surgidas na Educação Física brasileira a partir da década de 1980, concluímos que a única proposta educacional compatível com as teorias da educação contra-hegemônicas é a Educação Física Crítico-Superadora.

Fizemos esse recorte, com o intuito de mostrar que as pedagogias críticas brasileiras também tiveram influência no âmbito da Educação Física escolar, na forma como eram pensados e tratados os conteúdos dessa referida disciplina, na metodologia, nas referências e fundamentações epistemológicas de cada abordagem.

Assim como na educação, é na década de 1980 que “ferve” os debates nessa área, acompanhados de uma crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física o que causou mudanças significativas na política educacional. Nesse contexto que surgem as diferentes abordagens em contraposição ao que está posto, em contraposição as teorias vigentes. Pontuamos nesse estudo a abordagem desenvolvimentista (GO TANI et. al, 1988), a Educação de Corpo Inteiro (FREIRE, 1989), a abordagem Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a perspectiva Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994), a Educação Física numa perspectiva cultural (DAÓLIO, 1995), mas muitas outras foram discutidas e estudadas, e ainda hoje o são.

Nesse estudo, optamos por nos debruçar e analisar a relação estabelecida entre a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica, para assim, averiguarmos o que a referida abordagem defende: o reconhecimento dela como uma abordagem histórico-crítica.

Após os apontamentos levantados na abordagem Crítico-Superadora no item anterior, foi possível confirmarmos a aproximação teórica e metodológica da abordagem pedagógica da Educação Física intitulada Crítico-Superadora com a Pedagogia Histórico-Crítica. Defendemos a idéia de que essas pedagogias são as únicas capazes de oferecer alternativas concretas para superar as históricas mazelas educacionais que existem até hoje na educação e especificamente, na Educação Física brasileira.

¹¹ Depoimento dado ao grupo Ethnós (Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte da UPE) em comemoração aos 10 anos de lançamento do livro Coletivo de autores, publicado na 2ª edição desse livro em 2009 pela Cortez Editora.

Assim sendo, a unidade dialética que existe entre a Pedagogia Histórico-crítica e a Educação Física Crítico-Superadora é, no entendimento dos autores, a única que nos permite reconhecer essa relação como uma nova realidade histórica, capaz de oferecer os fundamentos educacionais necessários para a construção da superação das desigualdades existentes em sociedades que, como a brasileira, é uma sociedade de classes regida infra e supraestruturalmente pela ideologia liberal.

5. Referências Bibliográficas

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

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

FERREIRA, Marcelo Guina. A Educação Física brasileira da década de 80 e de 90: a disputa intelectuais tradicionais x intelectuais orgânicos na construção de seu campo acadêmico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (19)3. Maio de 1998. pp. 78-84.

HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 37ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ªed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. **A Cultura Corporal**. In: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa, PB. Editora Universitária da UFPB, 2009.