



EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Vidalcir Ortigara*

Carlos Augusto Euzébio**

Matheus Bernardo Silva***

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

RESUMO

O presente texto aborda as reflexões pedagógicas e as propostas teórico-metodológicas da Educação Física que pressupõem determinada concepção sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Explicitá-las nos auxilia no processo de orientação do fazer pedagógico escolar, pois explanam a perspectiva em relação à formação dos discentes. Tal formação pode ocorrer orientada para a acomodação dos indivíduos ao modelo social estabelecido ou para a intervenção efetiva na busca de sua superação, para uma formação que perspectiva a emancipação – como no caso das tendências críticas da Educação e da Educação Física. É necessário conceber o ser humano e seu desenvolvimento cognitivo no contexto em que vive. Entretanto, enfrentar o debate da formação humana, que está polarizado pela questão da essência ou da existência, exige que o façamos pela abordagem ontológica do ser social, o que pode parecer ultrapassado para muitos. Porém, consideramos que este debate é atual, pois as perspectivas e proposições pedagógicas que se intitulam críticas têm dificuldades em justificar certas escolhas e orientações do exercício do fazer pedagógico escolar por considerarem que não há necessidade de tal explicitação ou por acreditarem que estão coerentes com os pressupostos estabelecidos.

Palavras-chave: Educação-Formação. Educação Física. Formação Humana.

ABSTRACT

This article discusses the pedagogical reflections and the theoretical and methodological proposals of Physical Education which require certain conception about the cognitive development of humans. Explain them explain them in the orientation process of the pedagogical school, because speaking of perspective in relation to formal education. Such training may occur to accommodate the targeted individuals or established social model for effective intervention in the search for its limits, for a training

* Docente do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

** Docente do Curso de Educação Física – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

*** Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Membros do Grupo de Estudos em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção (GEPEFE) – Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Fonte financiadora: PIBIC/UNESC/CNPq.



perspective emancipation - as in the case of the critical trends of Education and Physical Education. It is necessary to develop the human and cognitive development in the context in which they live. However, addressing the debate of human development, which is polarized by the question of essence or existence, which requires us to do so by the ontological approach of social being, which may seem outdated to many. However, we believe that this debate is current, because the perspectives and education proposals that call themselves critics find it difficult to justify certain choices and guidelines for the exercise of pedagogical school because they consider that there is no need for such explanation or believe they are consistent with the assumptions made.

Keywords: Education-Training. Physical Education. Human Formation.

RESUMEN

Este artículo aborda la reflexión pedagógica y las propuestas teóricas y metodológicas de la Educación Física que requieren cierta concepción sobre el desarrollo cognitivo de los seres humanos. Explíqueles ayuda a entender el proceso de orientación pedagógica de la escuela, porque habla de la perspectiva en relación la formación de los estudiantes. Esta formación se puede producir para dar cabida a las personas afectadas o el modelo social establecido para una intervención efectiva en la búsqueda de sus límites, de una emancipación perspectiva de la formación - como en el caso de las tendencias fundamentales de la Educación y la Educación Física. Es necesario desarrollar el desarrollo humano y cognitivo en el contexto en el que viven. Sin embargo, abordar el debate del desarrollo humano, que está polarizado por la cuestión de la esencia o la existencia, que nos obliga a hacerlo por el enfoque ontológico del ser social, que puede parecer antiguo a muchos. Sin embargo, creemos que este debate es actual, porque las perspectivas y propuestas educativas que se hacen llamar los críticos les resulta difícil de justificar ciertas decisiones y directrices para el ejercicio de la escuela pedagógica ya que consideran que no hay necesidad de tal explicación, o creen que son consistentes con los hipótesis.

Palabras claves: Educación-Formación. Educación Física. La formación humana.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte da pesquisa intitulada “Apontamentos sobre Formação Humana e Educação na Produção de Conhecimento em Educação Física”. O recorte para a construção deste texto está sob a luz das reflexões pedagógicas e das propostas teórico-metodológicas da Educação Física. Entre as perspectivas consideradas do campo crítico em Educação Física escolar estão: Concepções Abertas no Ensino da Educação Física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986); concepção Crítico Emancipatória (KUNZ, 2004, 2006a); concepção Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992); e a Concepção Sistêmica (BETTI, 1994). Abordaremos as perspectivas Crítico Superadora e Crítico Emancipatória, pois foram as que obtiveram maior repercussão acadêmica na área da Educação Física escolar.



Enfrentar o debate da formação humana, muitas vezes polarizado pela questão da essência ou da existência (SUCHODOLSKI, 1984), exige que o façamos pela abordagem ontológica do ser social, o que pode parecer ultrapassado para muitos. Consideramos este debate atual, pois as perspectivas e proposições pedagógicas que se intitulam críticas têm dificuldades em justificar certas escolhas e orientações do exercício do fazer pedagógico escolar por considerarem que não há necessidade de tal explicitação ou por acreditarem que estão coerentes com os pressupostos estabelecidos. O estudo das concepções de formação humana e de educação nas propostas teórico-metodológicas auxilia-nos na compreensão de qual orientação do fazer pedagógico escolar cada uma delas estabelece.

No texto realizamos uma discussão referente à formação humana tomando como referencia o texto de Saviani (1994) “*Tendências e correntes da educação brasileira*”, em que apresenta a perspectiva dialética como superação do debate entre essência e existência, debate representado pela perspectiva humanista, em suas duas versões – moderna e tradicional – e pela perspectiva analítica.

Formação Humana: essência ou existência sócio-histórica?

O debate da formação humana pela questão da essência ou da existência pode parecer ultrapassado para muitos. Porém, consideramos esse debate atual, pois as perspectivas e proposições pedagógicas que se intitulam críticas têm dificuldades em justificar certas escolhas e orientações do exercício do fazer pedagógico escolar por considerarem que não há necessidade de tal explicitação ou por acreditarem que estão coerentes com os pressupostos estabelecidos. Em ambos os casos, a nosso ver, o que ocorre são orientações pedagógicas em direção à busca da efetivação de uma essência *a priori* do ser humano, como se o problema da atual sociabilidade fosse o afastamento dos indivíduos desta essencialidade. Vejamos como Saviani (1994) desenvolve essa questão quando busca explicitar as correntes filosóficas que orientam as proposições da educação brasileira.

O autor inicia apresentando a **Concepção ‘humanista’ tradicional** que tem como característica uma “[...] visão essencialista de homem. O homem é encarado como constituído por *essência imutável*, cabendo à educação conformar-se à essência humana” (SAVIANI, 1994, p. 24, grifo nosso). Sob esse ponto de vista as mudanças nos sujeitos e, em consequência, as mudanças sociais são consideradas acidentais. As desenvolvidas na existência humana, entre elas a educação, têm como perspectiva a atualização das potencialidades contidas *a priori* na essência.

A **Concepção ‘humanista’ moderna** abrange correntes filosóficas como: Pragmatismo, Vitalismo, Historicismo, Existencialismo, Fenomenologia. Essa perspectiva acredita que a visão do homem está centrada na existência, isto é, “[...] o homem [é] considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer [...] Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade” (SAVIANI, 1994, p. 25). Compreende-se que a existência está de forma descontínua no âmbito da educação, entendendo em primeiro plano “a educação como um processo continuado, obedecendo a esquemas predeterminados [...]” Nesse sentido há uma aproximação com a perspectiva interacionista piagetiana. Num segundo sentido, as questões ocorrem mais restritamente, ou seja, consideram-se os momentos educativos raros e passageiros, sendo assim, “Tudo o que se pode fazer é estar predisposto e atento a esta possibilidade” (SAVIANI, 1994, p. 25-26).

Já a **Concepção analítica** de Filosofia da Educação não aponta uma visão de homem e nem apresenta método filosófico geral. Desloca-se o processo de formação para uma análise da linguagem,



ênfatizando “[...] que a linguagem educacional é uma linguagem comum, isto é, não formalizada, não ‘científica’, o método que mais se presta à tarefa proposta é o da chamada análise informal ou lógica informal” (SAVIANI, 1994, p. 26). Nesse sentido, o significado de uma palavra só pode ser determinado em função do contexto linguístico em que é utilizada, independente do contexto sócio-econômico-político. Portanto, não é necessário ultrapassar o âmbito da linguagem corrente para se compreender o significado das palavras que, por sua vez, estabelecem o significado da vida humana.

Na **Concepção dialética** observa-se também que não há um início determinado para a visão de homem. Cabe compreender que o homem é *‘síntese de múltiplas determinações’*, ou seja, o homem está inserido num conjunto de relações sociais. Na filosofia da educação tem como objetivo apontar os problemas educacionais, pois compreende que esses problemas estão diretamente ligados ao contexto histórico-social no qual está introduzida.

Segundo a concepção dialética o movimento segue leis objetivas que não só podem como devem ser conhecidas pelo homem. Encarando a realidade como essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção ‘humanista’ tradicional) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção ‘humanista’ moderna). O dinamismo se explica pela interação do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes para si. Determinada formação social, mercê das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação, evoluindo no sentido de uma nova formação social (SAVIANI, 1994, p. 27).

Perpassando por essas questões filosóficas e psicológicas que baseiam as orientações pedagógicas educacionais, compreende-se que as mesmas sustentam as proposições críticas da Educação Física escolar – crítico emancipatória e crítico superadora –, tendo em vista também que ambas as concepções estão em expressão no cenário pedagógico da Educação Física brasileira.

Nessa perspectiva focamos o debate sobre o desenvolvimento cognitivo. Tomamos a síntese elaborada por Suze Scalcon (2002) como referência para nossas análises.

Desenvolvimento cognitivo e Educação

As reflexões pedagógicas e as propostas teórico-metodológicas da Educação Física pressupõem determinada concepção sobre o desenvolvimento cognitivo do ser humano. Explicitá-las nos auxilia no processo de orientação do exercício do fazer pedagógico escolar, pois norteiam nossa perspectiva em relação à formação dos alunos. Tal formação pode ocorrer orientada, em última análise, para a acomodação dos indivíduos ao modelo social estabelecido ou para a intervenção efetiva na busca de sua transformação. Para uma formação que perspectiva a emancipação, como no caso das tendências críticas da educação e da Educação Física, é necessário conceber o ser humano e seu desenvolvimento cognitivo histórico e social. Portanto, é indispensável que se explicita qual perspectiva de desenvolvimento cognitivo orientam as proposições teórico-metodológicas. Scalcon (2002), ao demonstrar que a base psicológica da Pedagogia Histórico-Crítica é a perspectiva Histórico-Cultural, expôs uma síntese das principais perspectivas teórico-filosóficas da psicologia da educação. São elas: objetivismo, subjetivismo,



interacionismo e a perspectiva histórico-cultural. Consideramos tal síntese esclarecedora e suficiente para os objetivos deste texto.

Iniciamos com o **objetivismo**. Nessa perspectiva admite-se somente determinado princípio espiritual, identificado como uma espécie de razão superior que se diferencia da consciência humana por seu teor universal e divino, isto é,

as capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, potencial, valores, comportamentos, formas de pensar e de conhecer[]) são inatas, ou seja, já se encontram praticamente prontas no momento do nascimento ou potencialmente determinadas e na dependência do amadurecimento para se manifestar (REGO, apud SCALCON, 2002, p. 19).

O conhecimento, nesse sentido, estaria predeterminado nas estruturas internas do indivíduo – idealista. Essa concepção sofre influência de Platão, “principalmente no que se refere à educação do homem em vista daquilo que ele ‘deve ser’” (SCALCON, 2002, p. 19). O objetivismo internalizou o entendimento numa concepção idealista filosófica, ou seja, parte do pressuposto que o mundo é uma realização histórica da ideia, não negando o finito (os sentimentos, subjetividade etc.). Assim, conforme Luckesi e Passos (2004, p. 209), “o ‘real é racional’ na medida em que o real nada mais é do que a construção do racional – Espírito –, no movimento triádico da Idéia subjetiva, que se exterioriza na História e, desse modo, se constrói como Espírito Absoluto.”

O objetivismo acompanha ainda uma ciência comportamentalista, em que a consciência é primitiva de uma razão superior sobrenatural, apenas o comportamento é acessível ao conhecimento.

No âmbito educacional essa tendência, que compreende o sujeito como algo observável, analisando-o conforme seus comportamentos, é a base da concepção tecnicista da educação, que orienta a proposta pedagógica para

a formulação de objetivos de ensino e estratégias, a instrução programada, o controle de situações de aprendizagem [...]. Isso significa que a psicologia se origina tanto como uma ciência instrumental, cujo objetivo principal é a determinação de leis gerais que regem o comportamento humano, como uma ciência capaz de, ao adaptar os indivíduos a normas, regras e princípios de determinada ordem econômica, promover a equalização social (SCALCON, 2002, p. 26-27).

Diante desse ponto, entende-se que a psicologia objetivista – aos moldes do comportamentalismo – busca autenticar as desigualdades sociais como desigualdades naturais entre os homens, fazendo com que a educação aflore os valores individuais que permeiam o sistema capitalista de produção.

Por outro lado, a posição **subjetivista** parte do princípio de que se reconhece apenas a existência do eu humano, sua consciência e existência espiritual. O mundo real é a percepção que se possa ter dele. Nesse caso o mundo estaria na consciência humana, no sujeito individual. Daí os sentidos e as sensações ganharem destaque nessa perspectiva, pois todas as coisas são criadas pela consciência e baseadas na experiência. A relação homem-sociedade se dá como abstração, ou seja, o indivíduo é dotado de uma experiência universal, anterior às condições ambientais e históricas – o indivíduo é um todo abstrato.



[...] a psicologia subjetivista, situando o mundo das idéias na consciência do homem, destaca a natureza individual como autônoma e livre de influências do ambiente social, pois nega tacitamente a existência de qualquer coisa fora do homem, o que atribui ao processo educativo a tarefa de exaltar as predisposições naturais do educando e de suas necessidades, adaptando-as às condições ideais, paradoxalmente, por ele mesmo criadas (SCALCON, 2002, p. 32).

Como no objetivismo, a visão idealista se expressa uma vez que essa linha determina o modo de pensar a relação homem-sociedade “Sob égide do isolamento do homem da sociedade real em que vive e sem que se leve em conta os aspectos históricos determinantes das condições materiais da existência humana [...]” (SCALCON, 2002, p. 33). Nota-se que a psicologia objetivista e subjetivista assemelham-se quanto à forma de conceber a relação homem-mundo, pois ambas acreditam que o mundo existe apenas na ideia, no pensamento do homem. Com o intuito de uma aproximação maior com a realidade humana surge o interacionismo, que se apresenta como uma perspectiva epistemológica capaz de romper a dicotomia sujeito e objeto. Segundo Scalcon (2002), Piaget, principal formulador dessa concepção, inaugurou uma nova forma de conceber o homem na sua relação com o ambiente, apresentando a Epistemologia Genética. Para o autor (apud SCALCON, 2002, p. 38),

[...] o conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação dessas estruturas [...].

Piaget propôs uma epistemologia eminentemente científica que intenta descobrir as raízes das diversas variedades de conhecimento – das formas mais elementares até o conhecimento científico. Oportunamente o que até então as epistemologias tradicionais questionavam era ‘o que é o conhecimento’; a epistemologia genética colocou em questão ‘o como’ crescem e evoluem os conhecimentos.

Na busca da objetividade nas ciências, Piaget dedicou-se à realização de trabalhos sobre desenvolvimento da ação: desenvolvimento da inteligência; aquisição da linguagem; formação da ideia de número, entre outros.

Piaget (apud SCALCON, 2002, p. 39, grifo nosso) assinala que é na ação entre sujeito e objeto que resulta o conhecimento, “de interação que se produzem a **meio caminho entre os dois**, dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em decorrência de uma indiferenciação completa e não de intercâmbio entre formas distintas”. No interacionismo a ação exerce a função de troca, caracterizada pela sua propriedade de simultaneidade e reciprocidade. O sujeito e o objeto, como entidades epistemológicas, não são definidos *a priori*, mas, ao contrário, ganham gradual especificidade e definição mediados pela ação humana. Logo, sujeito e objeto de conhecimento constroem-se gradual e permanentemente por meio da ação.

A adaptação do sujeito ocorre quando há equilíbrio dos mecanismos de assimilação e acomodação. Ligada a essa noção de adaptação biológica é que a formação da inteligência está baseada. “Oriunda de processos orgânicos, a inteligência utiliza-se de funções cognitivas elementares que



constituem os esquemas de ação que, como instrumentos de trocas, possibilitam a adaptação” (SCALCON, 2002, p. 41).

A existência de sucessivos e crescentes processos de adaptação – equilíbrazões progressivas – surge à constatação de que existem diferentes formas de interação da ação com o ambiente, donde os períodos de desenvolvimento: *pré-operatório*; *operações concretas* (flexibilidade e coordenação); *operações formais*.

As três orientações filosófico-epistemológicas até então apontadas (objetivismo, subjetivismo e interacionismo) partilham da perspectiva de não levar em conta a dimensão histórica e social na análise dos processos de desenvolvimento cognitivo humano, orientando uma perspectiva de educação acrítica, aistórica.

Em contrapartida, a **perspectiva histórico-cultural** – originária dos estudos de Vygotsky – vem confrontar-se com a psicologia naturalista – cuja ênfase está nos estudos dos mecanismos elementares dos campos físico e psíquico –, metodologia experimental explicativa.

A perspectiva histórico-cultural ousa estabelecer as bases para a formação de uma ciência comportamental unificada, empenhada em analisar, descrever e explicar as funções psicológicas superiores – consciência, percepção, linguagem, memória, atenção, vontade, sentimento, valores e atitudes – levando em conta as condições culturais, sociais e individuais do homem. Nessa concepção verificam-se novos aspectos em evidência, que influenciam diretamente na formação do indivíduo.

A psicologia histórico-cultural surge em contraposição ao reducionismo biológico e ao condutismo mecanicista, aliando em seus estudos a evolução da espécie (filogenia) e o desenvolvimento humano (ontogenia). Filosófica e epistemologicamente analisa a sociedade e a interação de forma dialética entre o homem e a natureza, entendendo que o homem é um *ser histórico* que se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social.

Entende que no trabalho se desenvolvem ao mesmo tempo uma atividade coletiva e a criação de instrumentos mediados pela ação humana – entre homem e mundo. Não se trata de uma relação direta e imediata entre homem e mundo, mas uma relação mediada por um elemento intermediário, que nesse caso é o instrumento (mediação cultural).

Tal entendimento sobre a relação sujeito-objeto – o homem é um ser no mundo, um ser essencialmente social –, supera a orientação interacionista. Essa superação ocorre pela inserção dos planos social, cultural e histórico na análise do desenvolvimento da consciência. Ocorre uma transição do social para o individual, pois o homem não é apenas sujeito ativo, mas um sujeito que constitui sua consciência e formas de ação nas relações sociais, no contato com os outros homens: a ação do sujeito a partir da ação entre sujeitos.

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais. Para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422-423).

Com base nesses aportes teóricos realizamos a análise da sustentação teórica das proposições **crítico emancipatória** e **crítico superadora**. Situaremos principalmente no debate do desenvolvimento



cognitivo do indivíduo, procurando articulá-lo com a Educação Física. Partimos do pressuposto de que tal formação pode ocorrer orientada, em última análise, para a acomodação dos indivíduos ao modelo social estabelecido ou para a intervenção efetiva na busca de sua transformação. Em outras palavras, para uma formação que perspectiva a emancipação ou para a manutenção do *status quo*. Como esse processo ocorre vinculado ao processo da própria realidade histórico-social, é necessário conceber o ser humano e seu desenvolvimento cognitivo no contexto em que vive.

Formação Humana e Educação Física escolar: crítica emancipatória e crítica superadora

Como já anunciado, neste momento apontaremos as propostas críticas voltadas para a Educação Física escolar. No primeiro momento exporemos a **perspectiva crítico emancipatória** e em seguida a **perspectiva crítico superadora**. Compreendemos que essas duas propostas devem ser discutidas no debate sobre formação humana, pois ambas são explícitas na perspectiva de contribuir para um projeto emancipador. Porém, como não poderia deixar de ser, em “propostas” os temas não são totalmente desenvolvidos. Nosso intuito é contribuir com esse debate para que os professores de Educação Física escolar tenham mais elementos para auxiliá-los nas escolhas que orientam efetivamente o projeto de emancipação humana.

A **perspectiva crítico emancipatória** parte do princípio de que a prática pedagógica deve estar vinculada intimamente a uma didática comunicativa, pois “[...] deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional” (KUNZ, 2006a, p. 31). Tal abordagem sofre influência de Paulo Freire, uma vez que Kunz (2004) apoia-se na concepção dialógica do processo ensino-aprendizagem. Freire (1987, p. 83) aponta que

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

A aprendizagem do “[...] Se-movimentar não se orienta no ensino de destrezas técnicas e fechadas, padronizadas do movimento humano, mas abre perspectivas para um redimensionamento e uma apreensão abrangente de campos de atuação pelo ‘movimento dialógico’” (KUNZ, 2004, p. 180).

Dessa forma

O movimento humano, como um ‘se-movimentar’, é um fenômeno relacional de ‘Ser Humano-Mundo’, e concretiza-se, sempre, como uma espécie de ‘diálogo’. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais, portanto, realiza-se via movimento. A exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e a cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano



que leva à cópia e imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa (KUNZ, 2006b, p. 21).

Kunz sustenta-se em Gordijn para fundamentar essa concepção dialógica do movimento humano, que possui forte influência dos pressupostos da fenomenologia francesa, principalmente em Merleau-Ponty. Para Merleau-Ponty (apud TREBELS, 2006, p. 38), “[...] a questão central de reflexão fenomenológica é a superação do pensamento em alternativas que se excluem mutuamente.” Postula que a totalidade da existência humana não está constituída apenas por intermédio da dicotomia entre corpo e espírito e nem pelo afastamento entre o ser humano e o mundo. Nesse pensamento o “‘Se-movimentar’ é a forma de um agir original do ser humano por meio da qual ele se garante como ser no mundo e na qual – neste agir – ele mesmo, como sujeito, e o mundo, como sua contraface imaginária, adquirem contornos visíveis” (TREBELS, 2006, p. 40). Com isso, o se-movimentar pode ter como significado referir-se intencionalmente ao mundo.

A partir dessa reflexão observa-se que a tendência crítico-emancipatória possui como uma de suas bases filosóficas a fenomenologia. Triviños (2009, p. 43, grifos do autor) considera-a como

[...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na *existência* e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua ‘*facticidade*’. É uma filosofia *transcendental* que coloca em ‘*suspensão*’, para compreendê-la, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia segundo a qual o mundo está sempre ‘*aí*’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço está em reencontrar esse contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico. [...] Trata-se de *descrever*, e não explicar e nem analisar.

Percebe-se que a fenomenologia não possui interesse em colocar em evidência a historicidade dos fenômenos. “A fenomenologia exalta a *interpretação* do mundo que surge *intencionalmente* à nossa consciência” (TRIVIÑOS, 2009, p. 47, grifo do autor). Husserl entende que intencionalidade não está classificada “[...] como característica dos fenômenos psíquicos entendidos como um grupo de fenômenos que coexistam com outros fenômenos chamados físicos, mas como a definição da própria relação entre sujeito e objeto da consciência em geral” (ABBAGNANO, 2007, p. 662). Entretanto a intencionalidade está vinculada à perspectiva crítico-emancipatória, compreendendo que

O Movimento Humano é fundado na Intencionalidade. O Ser Humano pode de diferentes maneiras questionar o Mundo e suas relações com o mesmo, mas também pode responder a ele. [...] Somente pela Intencionalidade do Se-Movimentar é possível superar um Mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido (Kunz, 2004, p. 175).

Dessa forma entende-se que o sujeito está no centro das ações, ou seja, “[...] considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos [...]” (SAVIANI, 1994, p. 26).

A **perspectiva crítico superadora** de Educação Física compreende que o centro do processo de educação é o conhecimento. Essa tendência pode ser observada com mais clareza na obra *Metodologia do*



ensino de educação física (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Essa concepção parte da pedagogia histórico-crítica e, conforme Scalcon (2002), sua base psicológica está na perspectiva histórico-cultural.

A tendência crítico superadora parte do entendimento que a “[...] apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 17). O conhecimento a ser apreendido é o da cultura corporal que se expressa nos jogos, nas brincadeiras, nos esportes, na ginástica, nas lutas, na dança, etc.

Nessa concepção são explicitadas algumas características em sua especificidade para poder efetivar o ato pedagógico – intencional pedagógico e sob responsabilidade do professor –, ou seja, a reflexão pedagógica: a) é *diagnóstica*, pelo fato de observar e efetuar a leitura dos dados da realidade; b) é *judicativa*, pois estabelece um juízo de valor, partindo de que a visão para se implantar esse juízo de valor deve ser vinculada com a classe trabalhadora; e c) é *teleológica*, pois estabelece uma intenção/direcionamento, buscando um alvo (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A proposta crítico superadora entende que as ações se constituem no mundo objetivo, analisando as relações sociais no decorrer do tempo histórico, seguindo o pressuposto de que as ações humanas não são lineares, vale dizer, constituem-se nas mediações das relações sociais.

O papel da escola nessa perspectiva e, por consequência, da Educação Física, é contribuir no processo de produção em cada indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Com o que apresentamos até o momento podemos indicar que há diferenças substanciais nas perspectivas de formação humana entre as propostas crítico emancipatória e crítico superadora. Na primeira a centralidade está nas ações dos indivíduos e suas intencionalidades, enquanto que na segunda a base é a produção histórico-social, o conjunto das relações sociais que cada indivíduo necessita apropriar-se para desenvolver-se em plenitude.

Nos limites deste texto, indicamos a necessidade de continuarmos os estudos desta temática para apontarmos as implicações nas propostas educativas que intentem a emancipação humana, como no caso das duas perspectivas teórico-metodológicas da Educação Física escolar. Nesse momento exporemos a **perspectiva crítico emancipatória** e em seguida a **perspectiva crítico superadora**. Iniciaremos a reflexão explicitando essas duas perspectivas apontando principalmente seus embasamentos, ou seja, suas *sustentações teóricas*.

A **perspectiva crítico emancipatória** parte do princípio de que a prática pedagógica deve estar vinculada intimamente a uma didática comunicativa, pois “[...] deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional” (KUNZ, 2006a, p. 31).

Nessa perspectiva a aprendizagem apresenta-se pelo ‘se-movimentar’.

O movimento humano, como um ‘se-movimentar’, é um fenômeno relacional de ‘Ser Humano-Mundo’, e concretiza-se, sempre, como uma espécie de ‘diálogo’. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais, portanto, realiza-se via movimento. [...] Trabalhar com o ensino do movimento humano



que leva à cópia e imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa (KUNZ, 2006b, p. 21).

Nesse pensamento o “‘Se-movimentar’ é a forma de um agir original do ser humano por meio da qual ele se garante como ser no mundo e na qual – neste agir – ele mesmo, como sujeito, e o mundo, como sua contraface imaginária, adquirem contornos visíveis” (TREBELS, 2006, p. 40). Com isso, o ‘se-movimentar’ pode ter como significado referir-se intencionalmente ao mundo.

O mundo nessa perspectiva estaria na consciência humana, no sujeito individual. A relação homem-sociedade se dá como abstração, ou seja, o indivíduo é dotado de uma experiência universal, anterior às condições ambientais e históricas – o indivíduo é um todo abstrato. O sujeito está no centro das ações, ou seja, “[...] considera-se que a educação segue o ritmo vital que é variado, determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos [...]” (SAVIANI, 1994, p. 26).

A **perspectiva crítico superadora** de Educação Física compreende que o centro do processo de educação é o conhecimento. Essa concepção parte da pedagogia histórico-crítica e sua base de desenvolvimento cognitivo está na perspectiva histórico-cultural.

A tendência crítico superadora parte do entendimento que a “[...] apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 17). O conhecimento a ser apreendido é o da cultura corporal que se expressa nos jogos, nas brincadeiras, nos esportes, na ginástica, nas lutas, na dança, etc.

Entende-se que as ações se constituem no mundo objetivo, analisando as relações sociais no decorrer do tempo histórico, seguindo o pressuposto de que as ações humanas não são lineares, vale dizer, constituem-se nas mediações das relações sociais.

No trabalho se desenvolvem ao mesmo tempo uma atividade coletiva e a criação de instrumentos mediados pela ação humana – entre homem e mundo. Não se trata de uma relação direta e imediata entre homem e mundo, mas uma relação mediada por um elemento intermediário, que nesse caso é o instrumento (mediação cultural).

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais. Para colocar-se na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 422-423).

O papel da escola nessa perspectiva e, por consequência, da Educação Física, é contribuir no processo de produção em cada indivíduo singular a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Conclusão

As propostas pedagógicas da Educação Física escolar crítico emancipatória e crítico superadora possuem várias questões semelhantes, como a perspectiva de formação para a emancipação humana.



Porém, na análise das mesmas podemos concluir que a crítico superadora aproxima-se mais da probabilidade de transformação social para efetiva emancipação.

Embora hajam várias questões a serem explicitadas, como apontamos no início, a análise que realizamos até o momento nos permite aferir alguns pontos importantes de distinções teóricas que cada proposta adere na orientação da formação humana, que lhe dão singularidade.

Observamos que a crítico emancipatória sustenta sua perspectiva de emancipação humana nas ações individuais, ou seja, compreende que os atos dos indivíduos ganham efetividade no pensamento, na racionalidade humana. Tal tendência pode ser aferida em sua compreensão da relação sujeito e mundo, em que o segundo não passa de uma elaboração subjetiva. O ser humano é um ser no mundo. Em seu agir, ele, “como sujeito, e o mundo, como sua *contraface imaginária*, adquirem contornos visíveis” (TREBELS, 2006, p. 40 – grifo nosso).

Nessa base subjetivista, podemos entender que possui característica da perspectiva filosófica humanista moderna (SAVIANI, 1994). Tal humanismo articulado com a centralidade das ações individuais nos indica que sua concepção de desenvolvimento cognitivo pende para o subjetivismo interacionista. A orientação pedagógica é centrada nas ações dos indivíduos e não na apropriação da produção histórica, aproximando-se para o que Duarte (2006) denomina de neoconstrutivismo, embora consideremos que essa questão ainda necessite ser melhor explicitada.

A tendência crítico superadora deixa claramente em evidência em sua própria nomenclatura que a mesma tenta apontar uma perspectiva de emancipação que transcenda o atual modelo de sociabilidade. Mas a sociabilidade se objetiva como conjunto de relações sociais que os indivíduos estabelecem historicamente. Logo, somente com a transformação de tal conjunto é concebível a emancipação.

O desenvolvimento cognitivo ocorre também no contexto histórico cultural, uma vez que os indivíduos estão imersos nele. O ser humano não é entendido como um ser objetivo natural, nem como uma existência que passa a sofrer a influência do meio social, mas concomitantemente é parte do mundo e faz-se no mundo, numa relação indissociável. Supera as perspectivas filosóficas existencialista e essencialista por compreender que o homem está inserido em um conjunto de relações sociais, que só podem ser compreendidas dialeticamente.

Ainda que a proposta teórico-metodológica crítico superadora necessite esclarecer vários pontos – como o que se entende por conhecimento da cultura corporal a ser apreendido pelos alunos – consideramos que nossos esforços para uma Educação Física escolar que contribua para uma Educação que vislumbre a possibilidade de emancipação humana devem levar em consideração o indicado em suas asserções.



Referências Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. (2007). **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo, Martins Fontes.
- BRACHT, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**. São Paulo, v.19, n.48, p.69-88, ago.
- BETTI, M. (1994). Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 16, n. 01, p. 14-21.
- COLETIVO DE AUTORES. (1992). **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, Cortez.
- DUARTE, N. (2006). **Vygotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.
- FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING R. (1986). **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico.
- KUNZ, E. (2004). **Educação Física: ensino & mudanças**. 3. ed. Ijuí, Unijuí.
- _____. (2006a). **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí, Unijuí.
- _____. (2006b). Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física?. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva alemã do esporte**. Ijuí, Unijuí.
- LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. (2004). **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 5. ed. São Paulo, Cortez.
- SAVIANI, D. (1994). Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (2008). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, Autores Associados.
- _____.; DUARTE, N. (2010). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 45, set./dez.
- SCALCON, S. (2002). **Á Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados.
- SUCHODOLSKI, B. (1984). **A Pedagogia e as grandes Correntes Filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 3. ed. Lisboa, Livros Horizonte.
- TREBELS, A. H. (2006). A Concepção Dialógica do Movimento Humano – uma Teoria do “Se-movimentar”. In: KUNZ, E.; TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva alemã do esporte**. Ijuí, Unijuí.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (2009). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed., 18. reimpr. São Paulo, Atlas.

