

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

Ana Claudia Rodrigues Russi, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, Paraná - Brasil

Maristela da Silva Souza atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Desportos Individuais do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A autora aponta que seu livro é escrito devido à preocupação com a prática pedagógica caótica e fragmentada em Educação Física (EF). Ela parte do pressuposto de que a EF trata da cultura corporal (baseando-se no Coletivo de Autores) e propõe uma alternativa didática de ensino na forma de um plano de aula, utilizando a ginástica como conteúdo.

Em sua compreensão os métodos e formas de se ensinar a EF são diversos, se constroem ao longo da história e, desse modo, revelam diferentes concepções de mundo. Com isso, ela afirma que a EF, atualmente e de forma dominante, se vê comprometida com uma prática de esporte de cunho competitivista, baseado em uma lógica formal de ciência.

Em contraposição à essa lógica de ciência, a autora aponta outra, que baseada no pensamento de Karl Marx, busca apreender o movimento real, interno e contraditório dos fenômenos no plano do pensamento. Desse modo, aponta que essa lógica do conhecimento deve ser adotada no ensino do esporte na escola de modo a possibilitar a formação de sujeitos sociais capazes de superar as práticas imediatistas de seu cotidiano.

Contudo, a autora ressalta que o pano de fundo de sua pesquisa estará baseado em duas categorias: possibilidade e realidade. Afirma que o real é o que existe e o possível é o que pode ser produzido quando as condições reais são propícias.

Seu estudo se dividirá em 3 Capítulos: no Capítulo 1 apresenta como se constitui atualmente a produção do conhecimento em EF e esporte. No Capítulo 2 aponta as possibilidades superadoras que existem no plano da cultura corporal, e, no Capítulo 3, ela

apresenta sua proposta didática, uma possibilidade epistemológica para o ensino do esporte na escola.

Neste primeiro momento, a autora aponta sistematicamente quais são as concepções científicas que norteiam as práticas pedagógicas em EF e esporte. Ressalta a importância dessa compreensão afirmando que a maneira como se estabelece a relação entre conhecimento e realidade se expressa nos aspectos metodológicos do ensino. Souza¹ enfatiza, de antemão, que as reflexões construídas neste livro se baseiam na visão metodológica do materialismo histórico e dialético.

A primeira concepção científica que ela apresenta é o positivismo. O processo de conhecimento da ciência moderna foi marcado por inúmeras descobertas das ciências naturais. Os cientistas sociais também procuravam esse desenvolvimento e, por meio do positivismo passaram a entender os fenômenos sociais por meio da ótica dos fenômenos naturais. O positivismo serve, portanto, pra manter e justificar a ordem social, sem questioná-la. Auguste Comte no século XIX fundador do positivismo, afirma que toda a crítica, a dimensão revolucionária do pensamento deve acabar.

A autora aponta que o positivismo, a partir de 1920 e 1930, entra em uma nova fase, a do Neopositivismo ou Positivismo Lógico e seus representantes são o Círculo de Viena e Karl Popper. Com isso, o positivismo estabelece a relação de causa e efeito, onde se observa um fenômeno e descreve suas leis, sem considerar suas causas primeiras ou finais.

A EF foi influenciada por essa linha científica através do surgimento dos cursos de pós-graduação, onde as pesquisas davam suporte a essa concepção científica. Souza¹ aponta que essa concepção reforçou a visão biologicista e naturalista do homem e da sociedade. A ciência positivista ganha força na EF, em detrimento da fenomenologia e do materialismo histórico e estabelece como objetivo o sucesso do desenvolvimento esportivo. A autora aponta que até 1994 a vertente empírico-analítica é dominante na área da educação física.

Souza¹ ressalta que no processo de parceria entre poder público e organizações esportivas a escola entra como coadjuvante. Ela vai ser instrumentalizada para socializar consumidores e praticantes do esporte. Com isso, o esporte escolar e o esporte de rendimento começam a

manter íntimas relações e muitas vezes as competições são o critério para distribuição de materiais esportivos entre as escolas.

A autora afirma que, nesse momento, a prática pedagógica da EF coaduna com a perspectiva positivista das leis naturais. Atualmente, essa linha de pensamento dentro da EF (Desenvolvimentista) tem como autor mais influente o professor Go Tani. Sua concepção trata do desenvolvimento dos padrões de movimento e das habilidades motoras: andar, correr, saltar, chutar, rebater, receber, etc. Nessa perspectiva cabe ao professor contribuir para o alcance do objetivo que consiste em solucionar um problema motor.

A segunda concepção apresentada pela autora é aquela que busca a legitimidade da EF na escola através do prisma da promoção da saúde. Essa concepção foi formulada por Guedes e Guedes. Ele aponta como objetivo da EF a promoção de hábitos saudáveis, restringindo-se à uma visão funcionalista e apolítica da sociedade.

Essas duas perspectivas comprometem-se com um projeto direcionado a visão natural/positivista e não consideram que as necessidades dos seres humanos, mesmo as biológicas, são satisfeitas socialmente.

A autora propõe discutir a identidade epistemológica da EF baseando-se em Valter Bracht. Afirma que a discussão sobre a identidade epistemológica da EF brasileira se resume em dois grupos: aqueles que entendem que a própria EF é uma ciência. Como por exemplo, a Motricidade Humana representada pelo filósofo português Manoel Sérgio Vieira da Cunha; e aqueles que entendem que a EF é uma prática social de intervenção imediata e necessita de um corpo de conhecimento que a sustente.

Cunha afirma que a EF não pode ser uma ciência porque ela não atende ao rigor de linguagem exigido pelas ciências. Afirma que ela não se enquadra no rigor científico, pois, toma de empréstimo outras ciências (biologia, sociologia, psicologia). Bracht se coloca na contramão desta concepção e afirma que o movimento humano por si só não é o objeto científico da EF. Para ele, o objeto de estudo da EF é a cultura corporal de movimento. Ele entende que a EF está interessada em investigar as objeções culturais do movimento humano fornecidas pela ciência com o objetivo de fundamentar sua prática pedagógica.

A autora ainda aponta que além destas concepções de EF existem outras duas: a das atividades físicas e a do movimento corporal humano ou motricidade humana. Elas são respectivamente uma visão biológica e o outro uma visão psicológica do movimento. Ambas não compreendem o objeto da EF como uma construção histórica e social e sim como um elemento natural e universal.

Souza¹ concorda e apoia a concepção de Bracht que compreende que a cultura corporal de movimento é o objeto da EF e que o movimentar-se é uma forma de comunicação com o mundo, que constrói a cultura e é construído por ela. O movimento humano é um ato que tem um sentido/significado mediado simbolicamente.

Para Bracht é de suma importância abordar a EF como prática pedagógica de modo a produzir um teorizar sintetizador de conhecimentos que atendam as necessidades específicas da prática pedagógica. Ele afirma que a complexidade desta questão aparece quando na EF existe um saber corporal que resiste a teorização, ou seja, o saber da EF diferente do saber conceitual, criando uma ambiguidade: um saber que se constitui num realizar corporal e outro sobre esse realizar corporal. Com isso, ele afirma que é preciso teorizar a EF, buscar o conhecimento acerca das outras disciplinas científicas. Dito de outro modo, articular o saber conceitual com o saber prático.

No entanto, nesta discussão, Souza¹ aponta que Bracht busca superar esses empasses apresentando a teoria da razão comunicativa de Habermans, de modo a orientar uma possível teoria prática que englobe a prática e a subjetividade. Bracht aponta um novo conceito de razão, a razão teórica. No entanto, neste livro não há uma discussão sobre o que seria esse novo conceito.

Souza¹ aponta que concorda com a posição de Bracht no que tange a afirmação de que a EF só alcançará sua legitimidade afirmando-se como ciência. Ela concorda também que a EF é uma prática social com caráter pedagógico que trata do movimento enquanto cultura corporal. Com isso, a EF deve tematizar os elementos da cultura corporal sistematizados no currículo escolar em forma de conteúdos.

Contudo, Souza¹ afirma que não se baseará no caminho da razão comunicativa de Habermans e sim na lógica crítico-dialética. Ela toma essa lógica como base, pois ela compreende que a busca da essência da realidade deve partir do entendimento de que os fenômenos são constituídos por movimentos contraditórios. O real é contraditório, é feito e refeito pelo movimento de antagonismos. A autora aponta que a ciência deve buscar desvendar esse movimento, pois, o movimento é a manifestação da contradição. Com isso, a racionalidade crítico-dialética, apontada pela autora, entende que os fenômenos e seus movimentos são constituídos por múltiplas determinações. Eles fazem parte de uma totalidade que o direciona ao mesmo tempo em que este a determina.

Desse modo, Souza^{1:52} afirma entender o esporte como:

[...] uma objetivação cultural do movimento humano, produto da relação de conhecimentos elaborados a partir das ciências biológicas e das ciências sociais e humanas. Como tal entender, a sua concretude exige tomarmos as diferentes áreas de saberes científicos (ciências do esporte) que o sustentam (Fisiologia, Biomecânica, Psicologia, Sociologia, etc.) sob um teorizar pedagógico no sentido de estabelecer um diálogo interdisciplinar.

A autora aponta que a partir da década de 1980 houve um aumento no número de pesquisas baseadas na fenomenologia e no materialismo histórico-dialético. Nesse período também se iniciam movimentos teórico/práticos em contraposição a prática pedagógica tradicional e tecnicista da EF. A racionalidade científica alicerçada nas ciências sociais começa a abordar a EF escolar com base na Teoria Marxista, na Teoria Crítica e na Fenomenologia.

Souza¹ discutiu e apresentou as concepções de EF que surgiram após esse período da seguinte maneira: Em 1986 surge a “Concepções de Aulas Abertas” de Hildebrand e Laging, situada na perspectiva Construtivista. Em 1991 surge o livro “Visão Didática da EF” de um grupo de professores brasileiros que se aproxima da concepção de aulas abertas. Em 1990 a Teoria Marxista avança. Em 1992 um Coletivo de Autores publica o livro “Metodologia de Ensino da Educação Física”, lançando a proposta Crítico-Superadora. Esta última aponta como projeto histórico o socialismo e o objetivo na formação da consciência de classe dos sujeitos para que se engajem nesta luta. Elenor Kunz, que se baseia na proposta da razão comunicativa de Habermans, elabora a proposta Crítico-Emancipatória. Para Kunz o se movimentar é sempre um diálogo entre os homens e o mundo. Existe também a concepção de Silvino Santin, fundamentada na fenomenologia,

que afirma que o esporte é a maneira institucionalizada e sistematizada de atividades lúdicas que adotaram intenções produtivas da sociedade moderna.

Após apontar essas concepções acerca da Educação Física, a autora^{1:65} ressalta que:

A adesão a uma proposta de cunho transformador exige a clareza de seus pressupostos científicos, pois sem esse entendimento corremos o risco de banalizarmos a sua sistematização e, dessa forma, não alcançamos seus reais objetivos.

Desse modo, segundo a autora, é preciso basear-se em uma proposta que norteie sua atuação, e, além disso, lançar-se em um profundo exame da mesma, compreendendo não apenas sua aplicação imediata, mas também seus pressupostos e objetivos. Com isso, ela completa:

Nesta direção, não intencionamos julgar os professores de EF, mas refletirmos sobre as possibilidades de movimento que estes apresentam na sua ação pedagógica, acreditando que estes trabalhadores, quando envolvidos de maneira política e intelectual, comprometidos com valores democráticos, são capazes de transformação.^{1:65}

Tendo em vista essa última citação, surge uma divergência: a autora coloca-se no campo do marxismo, defendendo seus pressupostos científicos e seus objetivos, no entanto, propõe que os professores se comprometam com valores democráticos. Analisada a fundo, a democracia nada mais é que um instrumento do Estado Burguês, e, segundo Tonet (2005), é algo oposto ao Socialismo e Comunismo proposto por Karl Marx. Desse modo, compreendemos que esta afirmação é no mínimo confusa. É preciso deixar claro que os objetivos marxistas, portanto socialistas, são contrários aos objetivos democráticos. No entanto, os aparelhos democráticos podem e devem ser usados em estratégias revolucionárias, mas nunca devem ser a finalidade última de ações que se pretendam revolucionárias.

Ainda no primeiro Capítulo, a autora afirma que, como vimos, nos últimos anos, a produção do conhecimento em EF avançou na superação da cultura esportiva institucionalizada. No entanto, no âmbito escolar a lógica do rendimento técnico formal ainda é hegemônica, e baseia-se na concepção científica pragmática. Com isso, segundo Souza^{1:77} a escola perde seu caráter transformador:

Subsumida a essa ciência, a prática do esporte desenvolve-se sob o progresso das técnicas, seus instrumentos e métodos, em que os atletas

ultrapassam seus limites em função do desempenho e dos recordes. Esse modelo de esporte vem para a escola e a sua prática pedagógica perde sua capacidade de desenvolvimento crítico/transformador, já que a EF trata o âmbito da cultura corporal, seus conteúdos de ensino, tendo como único parâmetro o esporte e este com a meta de atingir os objetivos de performance técnico-tática do esporte de alto rendimento.

Sendo assim, para a autora, neste contexto constrói-se uma razão naturalizada dos conteúdos da EF e da vida. Além disso, o esporte ganha um valor educacional simplista e torna-se incapaz de proporcionar aos alunos uma visão crítica do mundo e de superar a cultura esportiva dominante.

No Capítulo 2, iniciam-se análises acerca da realidade apresentada no Capítulo 1. A autora assume seu posicionamento no que tange ao entendimento da EF e dos esportes. Aponta claramente suas concepções de homem, ciência, educação e projeto histórico.

Primeiramente, afirma que o homem é um ser da natureza, mas que não se confunde com ela, pois, ao realizar o salto ontológico constituiu-se como um ser social. A partir do salto ontológico os homens se elevaram a um novo patamar de desenvolvimento, imensamente superior e cada vez menos limitado pelas barreiras naturais. Ao modificar a natureza através do trabalho o homem transforma sua própria natureza, criando assim diversas outras práxis sociais (técnica, educação, filosofia, ciência, literatura, arte, etc.). Diferentemente dos animais, os homens não transmitem seus hábitos e habilidades geneticamente, e sim socialmente, criando uma cultura humana. Nesse processo a experiência da humanidade construída historicamente é transmitida sempre as novas gerações, por meio de relações com outros seres humanos.

Ao mesmo tempo em que o homem se apropria do gênero humano ele também produz uma realidade objetiva que passa a ser produto de objetivação. A autora considera que esta relação dialética entre apropriação e objetivação cria um processo histórico sem fim. Cada processo gera outro processo, em um novo patamar, mais elevado. É nesse processo de apropriação e objetivação que encontramos a cultura corporal. À medida que a prática social humana foi se tornando complexa, as atividades corporais aperfeiçoaram-se. Segundo Souza^{1:89} “[...] hoje dispomos de um valioso acervo de atividades expressivo-

comunicativas com sentidos e significados lúdicos, estéticos, místicos e agonísticos como os jogos, a ginástica, a dança, a mímica etc”.

O esporte transformou-se ao longo da história de um jogo popular ao esporte de alto rendimento, que atende aos interesses do capital e reproduz um estranhamento que mantém o homem na individualidade para si.

Baseando-se em Newton Duarte, Souza¹ explica que a individualidade em si é a forma de individualidade inicial. Trata-se de aprender algo sem que se reflita sobre ele. Por exemplo, a linguagem, uma criança aprende a falar, emitir sons, sem que reflita criticamente sobre isso, sem que exista uma reflexão em sua consciência. Durante a vida o sujeito deve superar essa individualidade, ou seja, estabelecer uma relação consciente com o mundo humano. Com essa superação ele pode atingir uma individualidade para si, onde os processos de apropriação e objetivação tornam-se objetos de constante questionamento e desfetichização.

A partir dessa compreensão, a autora ressalta que o ensino do esporte deve possibilitar o desenvolvimento da individualidade para si, e, baseando-se em Vygotski, afirma que é preciso ensinar aos alunos o que o homem é, mas também o que ele pode vir a ser. Neste ponto é preciso discutir com os alunos que a sociedade foi construída pelos homens e que os mesmos podem transformá-la.

Desse modo, ela afirma que é preciso ter uma concepção de educação que possibilite ao aluno e ao professor a superação do conhecimento cotidiano e a apropriação do saber acumulado pela humanidade, possibilitando um pensar e um agir transformador, pois:

Compete à educação física dar tratamento pedagógico ao esporte como conteúdo, de forma que a sua presença na escola esteja comprometida com a superação das relações sociais capitalistas, presente na organização da instituição escolar.^{1:96}

A autora enfatiza que não se deve esquecer o ensino da técnica, no entanto, este não deve acontecer pela simples prática motora, mas deve agregar, também, o conhecimento do seu processo de desenvolvimento humano, científico e tecnológico. Para ela, por meio da ciência o homem supera a sua relação imediata com a realidade para estabelecer uma

relação mediada. Isso significa que o homem passa do senso comum/conhecimento rotineiro para um conhecimento científico, obtendo a capacidade de se ter um senso crítico.

Segundo Souza^{1:100} “A diferença é que o conhecimento científico abrange a realidade com mais profundidade e objetividade que o conhecimento rotineiro”.

Com isso, para Souza¹ ciência é uma atividade metódica sustentada pelas concepções de homem e sociedade que a geram, pois, a objetividade científica está sempre ligada a uma visão social de mundo.

Desse modo, ela afirma que a teoria marxista “[...] apresenta uma possibilidade para a relação das leis do pensamento com as leis do mundo objetivo pelo princípio do reflexo e da concepção dialética do sujeito e do objeto no processo da atividade prática do homem”.^{1:111} Desse modo, a relação do pensamento com o ser consiste no ponto de partida de todas as categorias da dialética materialista.

Baseando-se em Cheptulin (1982), Kosik (1995) e Koptin (1978), a autora aponta que as categorias e leis da dialética refletem as leis do desenvolvimento do conhecimento e constituem os pontos centrais, graus e formas do desenvolvimento da cognição. De maneira igual aos conceitos (forma pela qual o sujeito reflete a realidade na consciência) apresentam-se as categorias que refletem as formas universais do ser, aspectos e laços universais da realidade objetiva. Afirma que o trato com essas categorias de análise é importante para tratar o esporte na escola de forma superadora.

Ao analisar as categorias da dialética (expressão da realidade) é possível desvendar a riqueza das leis da dialética. Com isso, forma-se certa ordem no desenvolvimento do conhecimento social, criando-se uma estrutura da atividade do pensamento dos homens ou uma ordem lógica para o conhecimento da realidade. Ela conclui que, por meio das categorias:

[...] reproduzimos na consciência, as leis e aspectos universais da natureza, da sociedade e do pensamento, como também, reproduzimos o desenvolvimento do conhecimento, seus momentos inferiores e superiores.^{1:115}

Dessa forma, a autora explica que a dialética materialista trabalha com base em algumas categorias como: abstrato e concreto, lógico e histórico, razão e juízo, análise e síntese. Além disso, essas categorias refletem as leis mais gerais do desenvolvimento do mundo objetivo, essas leis são: 1) Lei da unidade e luta dos contrários; 2) Lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas; 3) Lei da negação da negação.

A partir dessa exposição acerca das leis e categorias da dialética materialista surge-nos uma questão: antes mesmo de dissertar sobre esse assunto a autora apontou os equívocos do modelo científico positivista, pois este buscava aplicar leis naturais e imutáveis sobre o desenvolvimento do ser social. Obviamente que o modelo positivista e o marxista constituem-se como concepções opostas, mas ao criar e buscar encaixar a realidade e o ser social dentro de leis e categorias, seja naquela ou nesta concepção, não está cometendo-se o mesmo equívoco com intenções diferentes? Não se pode iniciar uma pesquisa, uma análise da realidade, com categorias pré-estabelecidas, sob as quais o objeto de estudo deve se encaixar, pois é a realidade/objeto em estudo quem deve mostrar ao pesquisador quais as categorias a serem compreendidas/analizadas e não o contrário.

Souza¹ apresenta o significado das categorias apresentadas, destacando duas: concreto e abstrato. A compreensão destas duas categorias é de extrema importância, pois, perpassa toda sua proposta pedagógica. Trata-se do processo em que o ser apreende o conhecimento científico. Para ela, o concreto é o ponto de partida e de chegada do conhecimento. Para atingir o concreto o pensamento passa ao seu oposto, o abstrato, que se constitui em um passo atrás necessário ao sucessivo avanço. Pela abstração se apreendem os mais profundos processos da natureza e da vida.

[...] o movimento do conhecimento sensorial-concreto, por meio do abstrato ao concreto que reproduz o objeto no conjunto de abstrações é uma manifestação da lei da negação da negação. O abstrato é a negação do sensorial-concreto. O concreto no pensamento é a negação do abstrato. O concreto no pensamento não é a retomada do concreto inicial, mas o resultado da ascensão a um concreto novo, mais substancial.^{1:121}

Em seguida, a autora aponta a sua concepção de escola e educação. Baseando-se em Dermeval Saviani, afirma que a escola é um ambiente privilegiado para transmitir o conhecimento acumulado, pois dispõe de uma sistematização. Aponta que a escola é a forma principal e dominante de educação, e conclui que o objetivo da escola é a transmissão do saber objetivo produzido historicamente. Com isso, um trabalho

pedagógico deve estar comprometido com a transmissão de conhecimentos que tendo sido produzidos por seres humanos concretos alcançam validade universal, pois, isso é imprescindível na formação de pessoas conscientes da construção histórica do mundo.

Além disso, a autora também ressalta que a escola deve então corrigir as distorções que se produzem no modo de pensar do senso comum, cotidiano. A escola é uma das possibilidades concretas de contribuir para a formação dos seres racionais. É uma luta contra os instintos ligados as funções biológicas elementares, contra a natureza. Para proporcionar esse desenvolvimento é necessário realizar uma orientação pedagógica que possibilite a unidade entre teoria e prática.

Baseando-se em Saviani ela afirma que uma pedagogia deve superar a dicotomia entre saber popular e erudito, entre teoria e prática. A população deve ter acesso ao saber erudito, sistematizado, para de forma elaborada expressar os interesses populares. No entanto, a autora afirma que termos possibilidades sem sermos conscientes não é o suficiente para sermos livres. Para sermos livres temos que destruir o capital, assim a educação pode ser mediadora dessa possível liberdade. Desse modo, ela afirma que o desenvolvimento pleno do ser humano depende de uma aprendizagem que o transforme, por meio de seus estudos, em um construtor do novo mundo.

Ao discutir o significado de saber erudito/conceitos científicos e saber popular/conceitos cotidianos, Souza¹ afirma que ambos apresentam elementos fortes e débeis. A debilidade dos conceitos cotidianos apresenta-se na sua incapacidade para a abstração, conduzindo ao seu domínio incorreto. A debilidade dos conceitos científicos estabelece-se em seu verbalismo “em sua insuficiente saturação do concreto”. Baseando-se em Vygotski ela aponta que a educação escolar deve promover uma síntese que supere esse verbalismo dos conceitos científicos. No entanto, isso apenas acontece quando o conceito cotidiano alcança um determinado nível possível de assimilação e tomada de consciência do conceito científico. Com isso, a escola deve superar a prática social empírica para alcançar algo mais elaborado, um conhecimento mais elaborado daquilo que o sujeito já conhece sob a forma empírica. Nesse contexto e utilizando o esporte como exemplo, Souza^{1:134} afirma:

[...] o entendimento concreto (teórico/prático) de esporte por parte do aluno, deve ser levado às abstrações, elevando-se enquanto o professor, com seu entendimento elaborado, também teórico/prático, ascende para o

conceito concreto, superando o que o aluno sabe hoje, capacitando-o a entender, realizar outra prática esportiva.

Ao concluir essas discussões, a autora realiza apontamentos sobre a didática e suas relações com a teoria pedagógica. Segundo ela a teoria pedagógica carrega consigo um projeto histórico, ou seja, os fins da educação e a compreensão acerca da relação entre educação e sociedade. Uma teoria pedagógica envolve e necessita de uma didática. Para ela, a didática trata do ensino enquanto apropriação do saber, enquanto ação-trabalho é a relação do professor e do aluno com esse saber, afim de, dialeticamente, fazer com que o aluno aproprie o conhecimento no plano do pensamento.

No entanto, a autora nos atenta para um fato importante acerca da didática. Ela afirma que ao analisar este aspecto devemos compreendê-lo nas suas íntimas relações com a escola como um todo. A escola sofre influências da sociedade capitalista sob seus métodos, conteúdos e organização. Com isso ela quer dizer que estes aspectos não dizem respeito apenas ao professor ou a disciplina. Sendo assim, ela conclui que é preciso encontrar estas contradições na prática da escola e visualizar formas de luta e superação das mesmas:

Portanto, é neste momento histórico em que somos marcados pela contradição que percebemos a importância do resgate da produção marxista, no sentido de explorar o seu caráter científico, a fim de usá-lo como ferramenta para compreender os aspectos contraditórios que se apresentam na realidade e transformá-la na direção de interesses coletivos.^{1:140}

Após estas discussões, a autora introduz o Capítulo 3, onde busca apresentar a sua proposta didática e superadora para o ensino do esporte na escola. Ela afirma que uma prática pedagógica deve desvendar o processo histórico e social, e precisa, para isso, adotar um sistema de concepção de mundo que atinja o conhecimento das propriedades e conexões da realidade. Segundo ela, a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético é a que melhor proporciona uma aproximação com a verdade, aproximação essa que permite a descoberta da essência dos fenômenos que compõem a realidade.

Com isso, unindo a prática pedagógica a essa concepção de mundo é possível desvendar o processo histórico e social real, atingindo o conhecimento das propriedades e conexões da realidade. Segundo Souza^{1:143} “Este conhecimento se expressa nas leis e categorias da

dialética materialista, indispensáveis para a orientação do sujeito, na resolução de práticas que surgem no processo do desenvolvimento social”.

A autora aponta que, na “Introdução à Crítica da Economia Política”, Marx afirma que para conhecermos um objeto devemos percorrer as suas formas de expressão, das mais elementares as mais elevadas. Para ela, o processo científico do pensamento, na lógica dialética, começa pela busca das determinações do real. Essa busca começa pela observação direta (representação real), resultante da abstração que reproduz o concreto (síntese de múltiplas determinações), mas reproduz na sua totalidade e não em sua representação imediata.

Para a autora o método de pesquisa de Marx, apresentado por ela, deve ser a base do método de ensino da escola, ou seja, um método que se usa para pesquisa deve ser o método que se usará para ensinar os conteúdos nas escolas. Com isso, o método de pesquisa que a autora diz ter sido deixado por Marx é transformado em um método de ensino, agora intitulado de marxista. O próprio Marx apontou as especificidades entre um método de pesquisa e um método de exposição, enfatizando que ambos têm diferenças elementares. Com isso, compreendemos que um método de pesquisa não pode ser transformado em um método de ensino, tendo em vista a especificidade entre as diferenças e objetivos nestas duas atividades.

Com isso, Souza¹ inicia a apresentação do método de Marx. Ela aponta que o primeiro passo neste método é o contato com o fenômeno. Ela baseia-se em Hegel para explicar esse momento inicial. Segundo ela trata-se de um conhecimento imediato que permite apenas a elaboração de impressões superficiais sobre o fenômeno, que são caóticas e confusas.

Após esse primeiro passo, num segundo momento, iniciam-se algumas determinações abstratas que nos permitem formular conceitos simples. Analiticamente nos permite estabelecer noções mais gerais e significativas sobre o fenômeno. Desse modo, o sujeito vai se afastando cada vez mais daquele pensamento que tinha no ponto de partida.

Até então, para Marx, não é realizada propriamente ciência, mas apenas um processo de classificação e organização. **O verdadeiro momento científico é o caminho de volta**, das abstrações ao ponto de partida

(movimento do abstrato ao concreto-pensado). O ponto de partida passa, então, a não ser mais visto em sua imediatez, mas de forma concreta, com suas determinações e relações. No caminho de volta, cada uma das abstrações vai perdendo seu caráter abstrato e ganhando complexidade e concretude.^{1:145} (grifos nossos).

Baseando-se em Saviani a autora distingue o empírico, o abstrato e o concreto da seguinte forma: na lógica dialética o concreto não se confunde com o empírico, pois este ao mesmo tempo em que revela o concreto também oculta-o. O concreto é ao mesmo tempo o ponto de partida e o de chegada. O concreto como ponto de partida é o real e como ponto de chegada é o concreto pensado.

Sendo assim, ela aponta que seguindo esse método no ensino do esporte é possível acrescentar novos dados à cultura corporal e representar por meio de seu ensino uma síntese cultural de vários séculos de existência humana. Mas, para isso, é preciso “dialektizar” os conhecimentos das ciências que constituem a prática do esporte.

A autora aponta que são as categorias da dialética marxista que permitem a apropriação do saber real por meio dessa “pedagogia dialética materialista”. Ela ressalta que não está tratando de uma receita ou uma prescrição para o ensino do esporte, pois ela afirma que a própria concepção dialética nega isso e que este método proposto para a sala de aula apresenta como ponto de partida e de chegada a prática social. Com isso, é um método que deve conduzir o ensino na busca pela abstração, que levará o aluno do concreto empírico ao concreto pensado.

Souza,¹ afirma que sua proposta pedagógica para as aulas de EF é composta por cinco momentos que estão articulados num mesmo movimento. Além disso, aponta que o peso e a duração de cada momento variam de acordo com a situação específica e não existe ordem cronológica.

A proposta apresentada pela autora tem como conteúdo a ginástica olímpica, especificamente o fundamento saltar. Ela apresenta neste livro como deve ser conduzida esta aula especificamente, de acordo com os 5 momentos. Ela aponta que o desenvolvimento desta proposta tem como teóricos basilares Gasparin, Saviani e Marx.

Inicialmente ela apresenta o 1º passo, intitulado “A prática social”. Este é o ponto de partida comum aos professores e alunos, aqui ambos se encontram em diferentes níveis de compreensão. O professor tem uma compreensão denominada de síntese precária. Ela é precária porque sua própria prática pedagógica exige uma antecipação do que lhe será possível desenvolver com os alunos, mas cuja compreensão ele não pode desenvolver no ponto de partida se não de maneira precária. Já a visão dos alunos sobre o conteúdo é sincrética, pois, o conhecem apenas no plano do senso comum. Nesse primeiro momento, o professor deve pedir que a turma experimente livremente algumas variações do saltar com ou sem aparelhos/instrumentos, utilizando a estrutura da escola.

Com isso, a autora explica o 2º passo, intitulado de “Problematização”. Neste momento é preciso levantar problemas e detectar questões que precisam ser resolvidas acerca do conteúdo. Segundo Souza,¹ esse é um elemento chave na transição entre teoria e prática, ou seja, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada.

Segundo a autora, neste momento a prática social é colocada em questão. Com isso, são apresentadas e discutidas razões pelas quais os alunos devem apreender o conteúdo proposto em função das necessidades sociais. É o momento de confrontar o conhecimento popular com o saber científico da escola.

Sendo assim, introduz-se o 3º passo, intitulado de “Instrumentalização”. Esse é um momento de apropriação dos instrumentos (conteúdos) socialmente produzidos e culturalmente preservados. Os alunos devem ser confrontados com o conteúdo apresentado na “Prática social” (1º passo). A autora ressalta que essa prática não é linear, ela compara-se com um espiral ascendente, onde são retomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo. O conhecimento vai se construindo por associações sucessivas, ou seja, a cada nova abordagem são apreendidas novas dimensões do conteúdo. A instrumentalização acontecerá a partir do diálogo estabelecido na problematização, ou seja, a partir do que os alunos já conhecem. É um processo de continuidade e ruptura daquilo que o aluno conhecia inicialmente sobre o conteúdo. Desse modo, ele terá uma ferramenta cultural e uma leitura mais apurada da realidade. Além disso, neste momento os alunos deverão construir uma sequência de movimentos que combinem diferentes saltos que deverão ser exibidos para todo o grupo de alunos.

O 4º passo chama-se “Catarse”. Segundo Souza,¹ a catarse é o momento em que se realiza a ruptura em relação ao conhecimento menos elaborado. Com base em Gramsci, a autora afirma que se trata da unidade entre teoria e prática. Com isso, os elementos culturais tornam-se elementos ativos da transformação social. Dessa forma, o aluno realizará a síntese do cotidiano com o científico, construirá uma nova compreensão sobre o objeto ou fenômeno estudado. Segundo a autora, quando o aluno ganha um entendimento mais elaborado sobre o conteúdo, no caso o saltar, este passa a ser um elemento cultural capaz de transformação, pois, entendendo o saltar como uma construção humana histórica a turma pode transformá-lo em prol dos interesses coletivos para resolver problemas de raça, preconceito, gênero, etc., na sala de aula.

Temos aqui mais um ponto a ser abordado. A afirmação da autora que apresentamos nestas últimas linhas nos mostra algo que pode gerar grandes complicações em sua compreensão marxista da realidade. Ela afirma que ao entenderem o saltar como uma construção histórica humana os alunos podem transformá-lo em prol dos interesses coletivos, resolvendo problemas de raça, preconceito, gênero, etc. Isso demonstra que a autora entende que o fato de ter consciência sobre algo, compreender algo, é o bastante para realizarmos transformações na realidade. Ela impõe a consciência um caráter de prioridade ontológica. Lukács¹ aponta que a consciência é um elemento importante na transformação da realidade, mas apenas a consciência não pode gerar transformações sociais deste tipo. Além disso, os problemas de racismo, gênero, etc., são problemas construídos historicamente, e uma simples tomada de consciências dos alunos de uma determinada turma não é capaz de gerar a resolução destes problemas. Ao delegar a consciência esse “poder” inúmeros problemas podem surgir.

Contudo, a autora nos apresenta o 5º e último passo, intitulado novamente “Prática social”: trata-se do ponto de chegada. Neste momento os alunos não têm mais um conhecimento sincrético e os professores um conhecimento sintético e precário. Com isso, professor e alunos chegam à uma compreensão denominada síntese orgânica. Ela afirma, baseando-se em Saviani, que a prática do ponto de partida (primeiro passo) e o ponto de chegada (quinto passo) é, e não é a mesma coisa. Trata-se de um reencontro com o elemento

¹ Ver o livro de Lukács: “Para Uma Ontologia Do Ser Social”.

abordado inicialmente, porém, esse reencontro traz elementos mais ricos em determinações e relações. Ambos, professor e aluno chegam à uma compreensão sintética do saltar.

Contudo, é preciso realizar algumas considerações. Compreendemos que proporcionar aos alunos, crianças ou adolescentes, na escola ou fora dela, um conhecimento sempre mais aprofundado sobre a realidade (incluindo os conteúdos da EF) é, inegavelmente, uma necessidade latente. Ninguém há de negar essa necessidade. No entanto, precisamos ter claras as possibilidades e limites dessa prática, principalmente no que tange à sua contribuição na transformação da sociedade capitalista.

Além disso, é preciso ressaltar que a lógica capitalista impõe inúmeros obstáculos à organização das condições mínimas para uma educação que permita a apreensão da realidade em seus diferentes aspectos. No entanto, isso não acontece porque uma educação que possibilite o conhecimento amplo da realidade gera particularmente um risco ao capitalismo, mas sim porque esta educação não é necessária a ele no que tange ao atendimento de seu objetivo principal, ou seja, a constante e ampliada valorização de valor. Sendo assim, compreendemos que o conhecimento acerca da sociedade é necessário para realizar sua transformação radical, mas este elemento não é o momento decisivo nesta transformação. Além disso, o fato de se ter um conhecimento amplo e aprofundado da realidade social não é o que garante a formação de uma consciência revolucionária. Basta observar grandes cientistas ou pesquisadores que tem uma compreensão inigualável sobre a realidade e que não são revolucionários. Além disso, estes muitas vezes se colocam na defesa da sociedade capitalista.

Com isso, compreendemos que as afirmações existentes neste livro, que dão o entendimento de prioridade decisiva a educação escolar e a consciência dos fatos na transformação social causam problemas ao marxismo e a luta revolucionária.

Além disso, em determinado momento, especificamente na citação abaixo, a autora discute a transformação social, a emancipação e o papel da educação nesse processo. No entanto, ela não deixa claro que, para conquistar essa emancipação, antes de tudo, é preciso realizar uma revolução socialista. Isso porque, antes dessa revolução, os interesses da burguesia

continuarão a prevalecer hegemonicamente e em última instância em todos os elementos da vida humana.

Torna-se inevitável, para esse processo de emancipação, a recuperação de uma identidade entre ciência e trabalho, e tal recuperação não se realiza a não ser como reapropriação da ciência por parte de todos os indivíduos no processo coletivo da produção moderna. Enfim, é formar uma realidade em que ciência e trabalho pertençam a todos os indivíduos.^{1:105}

Contudo, essa “reapropriação da ciência” e a construção dessa realidade desejada apenas serão possíveis por meio de uma revolução socialista. Apenas em uma sociedade comunista a ciência poderá estar voltada hegemonicamente ao desenvolvimento das potencialidades humanas, aos interesses humanos, pois, na sociedade capitalista os interesses da ciência estão voltados hegemonicamente aos interesses da classe dominante. Dessa forma, ao discutir essa proposta pedagógica devemos ter em mente uma questão: até que ponto alguma proposta educacional tem efetividade em uma desejada mudança da realidade, seja ela uma mudança na consciência do aluno, da escola em geral ou da sociedade. É preciso ter em vista aquilo que já nos foi apresentado por Marx e Lukács. O momento decisivo das transformações da realidade está na teleologia primária e não nas teleologias secundárias. A educação é considerada por Lukács uma teleologia secundária, é uma ação de um indivíduo sob a consciência de outro indivíduo, sendo assim, sem excluir seu papel e sua importância na transformação da realidade, não é o elemento decisivo dessa transformação. Por isso, ao tratar da educação e suas possibilidades, é preciso ter em mente estas questões que foram largamente discutidas por Lukács. Apenas desse modo, poderemos abordar a educação sem delegar à ela funções que ela não pode assumir dentro das barreiras de uma sociedade capitalista.

REFERÊNCIA

¹SOUZA, M. S. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009