

**PERSPECTIVAS E TEMAS ATUAIS DA PRODUÇÃO SOBRE CORPO E CULTURA: indícios da realidade no contexto atual no âmbito da Educação Física**

**Celi Nelza Zülke Taffarel<sup>1</sup>**

**Resumo:** O texto destaca a teoria marxista e suas contribuições para o ensino da Educação Física. Apresenta as aproximações entre a pedagogia histórico crítica e a metodologia do ensino da educação física. Destaca a Cultura Corporal enquanto categoria teórica e objeto de estudo e ensino que permite elevar o pensamento teórico dos estudantes na perspectiva da emancipação humana.

**Palavras Chaves:** Cultura Corporal. Teoria Pedagógica. Emancipação Humana.

*Perspectives and current issues of production on body and culture: evidence of reality in the current context of Physical Education*

*Abstract: The text highlights the Marxist theory and its contributions to the teaching of Physical Education. Shows the links between the historical critical pedagogy and methodology of teaching physical education. Highlights the Body Culture as a theoretical category and object of study and learning that can raise the students' theoretical thinking from the perspective of human emancipation.*

**Key words:** Body Culture. Pedagogical Theory. Human Emancipation.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA). E-mail: taffarel@ufba.br.

## INTRODUÇÃO

Dentro da temática proposta pela Coordenação do IV SEMINÁRIO NACIONAL CORPO E CULTURA E III FÓRUM NACIONAL CORPO E CULTURA, a saber: “*Perspectivas e temas atuais da produção sobre corpo e cultura: indícios da realidade no contexto atual no âmbito da Educação Física*”, vou priorizar a Metodologia do Ensino da Educação Física e suas aproximações com a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como, a *Cultura Corporal*, enquanto *categoria* teórica (CHEPTULIN, 1982) que nos permite apreender no pensamento, compreender, explicar cientificamente o real concreto, sendo, portanto, um objeto de estudo e ensino que se compõe de outros objetos de estudo e ensino – Esporte, Jogo, Dança, Ginástica, Luta, Treino Corporal, entre outros (NASCIMENTO 2014) –, o que nos permite, uma vez apreendida sua estrutura lógico-histórica, propor, em especial no sistema educacional, como tratar o conhecimento específico nas aulas de Educação Física, visando elevar o pensamento teórico dos estudantes na perspectiva da emancipação humana<sup>2</sup>, da omnilateralidade<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Para compreender o que estou denominando como Emancipação Humana, vou me valer da obra de Marx em especial “O Capital”. Segundo Marx (1989), de fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem as formas de sociedade e modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina: efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho. Engels e a maioria dos autores marxistas tratam a emancipação sempre como um processo coletivo, de luta de classes. (ver Taffarel (2009) e Taffarel e Morschbacher (2013)).

<sup>3</sup> O termo “omnilateral”, ou “onilateral” é encontrado em “A Ideologia Alemã”, obra de Marx e Engels (MARX; ENGELS, 1987). Segundo Manacorda (1991, p.79), a “omnilateralidade” trata da “chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

Neste sentido apresento os princípios da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica (SAVIANI; 2003, MARSIGLIA 2011a e 2011b) e a Metodologia Específica do Ensino da Educação Física Crítico-Superadora, de base marxista, enquanto contribuições relevantes a serem consideradas na formação de professores e no currículo escolar em um período de transição do modo de produção da vida, do destrutivo modo do capital organizar a produção dos bens materiais e imateriais, para o modo de produção socialista<sup>4</sup>.

### **UM TEMA ATUAL: a pedagogia histórico-crítica e a metodologia do ensino da educação física crítico-superadora valorizando o conhecimento clássico na escola**

Desde a sua formulação inicial, a Metodologia do Ensino da Educação Física Crítico-Superadora, apresentada no livro publicado em sua primeira edição em 1992, pelo Coletivo de Autores, composto por Lino Castellani Filho, Valter Bracht, Carmen Lucia Soares, Bethy Varjal, Micheli Escobar e Celi Taffarel, está baseada em uma teoria pedagógica, em uma teoria do conhecimento, uma teoria sobre o ser humano e uma teoria que explica sobre o modo de produção da vida.

Estas grandes explicações teóricas não estão profundamente sistematizadas no livro do Coletivo de Autores, porque este não era o objetivo do livro, mas tornam-se

---

<sup>4</sup> Segundo Mészáros (2011, p. 50): “Os principais princípios de funcionamento da alternativa socialista são: a regulação, pelos produtores associados, do processo de trabalho orientada para a qualidade em lugar da superposição política ou econômica de metas de produção e consumo predeterminadas e mecanicamente quantificadas; a instituição da contabilidade socialista e do legítimo planejamento de baixo para cima, em vez de pseudoplanos fictícios impostos à sociedade de cima para baixo, condenados a permanecer irrealizáveis por causa do caráter insuperavelmente conflitante deste tipo de sistema; a mediação dos membros da sociedade por meio da troca planejada de atividades, em vez da direção e distribuição políticas arbitrárias tanto da força de trabalho como de bens no sistema do capital pós-capitalista do tipo soviético ou da fetichista troca de mercadorias do capitalismo; a motivação de cada produtor por intermédio de um sistema autodeterminado de incentivos morais e materiais, em vez de sua regulação pela cruel imposição de normas stakhanovistas ou pela tirania do mercado; tornar significativa e realmente possível a responsabilidade voluntariamente assumida pelos membros da sociedade por meio do exercício de seus poderes de tomada de decisão, em vez da irresponsabilidade institucionalizada que marca e vicia todas as variedades do sistema do capital. A necessidade de sua implementação não resulta de ponderações teóricas abstratas, mas da crise estrutural cada vez mais profunda do sistema do capital global”.

evidentes em estudos mais minuciosos, que buscam a raiz de cada palavra contida na obra. Muitos são os estudos empreendidos em monografias, dissertações e teses que buscam a fundamentação teórica da proposta metodológica do ensino da Educação Física crítico-superadora.

Os estudos estão evidenciando que, interferiu predominantemente no livro, apesar de outras evidências, a base teórica marxista. A sua própria função de romper com um dado paradigma existente a época que explicava a função social da Educação Física na Escola e seu objeto, deixam isto muito claro. É o anúncio do livro. Em busca de uma nova síntese. Esta nova síntese se dá por antítese a tese da “Aptidão Física” como objeto do ensino da Educação Física.

O livro parte do real concreto – a sociedade de classes, a escola capitalista. Adota uma terminologia e privilegia conceitos como cultura corporal, escola capitalista, currículo ampliado, que advêm de uma concepção referenciada em teorias que explicam sobre como conhecemos, como aprendemos e como ensinamos. Esta teorização básica que leva em conta a luta de classes era e é embasada no marxismo enquanto práxis revolucionária, enquanto filosofia, teoria e projeto histórico. Portanto, é a concepção dialética materialista da história, enquanto teoria do conhecimento, o socialismo rumo ao comunismo, enquanto projeto histórico que fundamentam a obra Metodologia do Ensino da Educação Física. O aprofundamento destas bases teóricas está em curso, no Brasil, empreendimento levado a cabo por professores e pesquisadores engajados que não abrem mão da transição e da concepção materialista da história.

O respaldo teórico da Metodologia do Ensino da Educação Física crítico-superadora, vinte e um anos depois (1992-2013), está fundamentado na teoria histórico-cultural (LEONTIEV, A. LURIA, A. R. VYGOTSKY, 1988), que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve a psique humana, na teoria pedagógica histórico-crítica ((SAVIANI; 2003, MARSIGLIA 2011<sup>a</sup> e 2011b) ) que explica cientificamente a educação a partir da crítica formulada as tendências educacionais, a forma como a escola enfrenta os grandes desafios sociais, a função social atribuída à escola e a proposição didática que leva em conta a teoria psicológica histórico-cultural.

Um dos mais recentes trabalhos no campo da teoria histórico-cultural, que demonstra a relação entre a escola e o desenvolvimento do psiquismo e fundamenta a

pedagogia histórico-crítica é de autoria de Ligia Martins (2011; 2013). Destaco esta autora para buscar as aproximações pertinentes entre o que defendemos na Educação Física e a teoria pedagógica histórico-crítica.

Martins (2011; 2013) em seus estudos, parte de três questões: (a) o desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo; (b) o psiquismo como sistema interfuncional e; (c) a caracterização dos processos funcionais e seu desenvolvimento, e adota como unidade mínima de análise a formação da imagem subjetiva da realidade, posto que todos os processos funcionais se colocam a serviço dessa formação – e o próprio psiquismo, como resultado desse processo. Ou seja, a formação do real concreto como concreto no pensamento. Procurou estabelecer relações entre a educação escolar e a formação da referida imagem, tendo em vista a hipótese de que no cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica. Isto porque não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem.

Martins (2011; 2013) conclui, a partir da concepção sobre o ser humano e como conhecemos, que são os conhecimentos clássicos que se colocam mais decisivamente a serviço da construção da psique humana. Neste sentido, existem aproximações entre as proposições da pedagogia histórico-crítica com a metodologia crítico-superadora. Reconhecemos, também, que ensinar na escola, transmitindo os conhecimentos clássicos, sob qualquer objeto do currículo não se dará espontaneamente e que são necessárias forças objetivas que operem a esse favor.

Assim como defendido pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984; 2000; 2003; 2004; 2008; 2010; DUARTE, 1993; 1998; 2000a; 2000b), é necessário e vital atuar nessa direção, porque esta é a função precípua da educação escolar, a quem compete promover a socialização dos conhecimentos universais, representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a

captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível. Isto porque, segundo Saviani (2003, p. 57-58):

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente.

Ainda segundo Martins (2011, p. 215): “A construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca o próprio desenvolvimento do pensamento, como explicitado por Vigotski (1987), Leontiev (1988) e outros.”

Para Martins (2011), o desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar. O trato com o conhecimento clássico está, portanto, alinhado “às exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores” (p. 215).

Respaldados em Vygotski (1996; 2001) e em Leontiev (1978a; 1978b), para quem as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem, a pedagogia histórico-crítica defende que a atividade educativa deve se dar com base na consideração dos conhecimentos universais. Portanto, a pedagogia histórico-crítica, destaca um tipo de conhecimento a ser transmitido – no caso, os conhecimentos universais. Com isto, destaca as características da atividade educativa, isto é, a dialética entre forma e conteúdo, não se tratando de um tipo de ensino verbalista e abstrato. É o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução, segundo Martins (2011), onde residem os condicionantes primários de todo desenvolvimento psíquico. Portanto, as funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, segundo Martins (2011, p. 216), o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados.

Assim como para a psicologia histórico-cultural, quanto para a pedagogia histórico-crítica, a afirmação da natureza social do homem confere à aprendizagem e ao ensino um lugar de destaque, também para a metodologia do ensino da Educação Física Crítico-Superadora, este princípio teórico é fundamental. Advém daí a precisão na proposta metodológica da organização dos conhecimentos clássicos – dos conteúdos escolares – em ciclos de aprendizagem. Quando tratamos dos conteúdos escolares, estamos tratando das bases das ciências. Trata-se aqui do plano de estudos dos estudantes para apreender o real concreto no pensamento e nele interferir para transformá-lo fazendo-o a partir do domínio dos instrumentos de pensamento e de pesquisa. A negação desta perspectiva tem esvaziado a escola de conteúdos científicos. O estudo desse conhecimento na escola, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, visa apreender a cultura corporal sua gênese, seus conteúdos, seus sentidos e significados (REIS, A.; PEREIRA, C.; PINA, L.; LANDIM, R. 2013).

A seleção e organização de conteúdos não é uma tarefa simples e fácil, porque a seleção do conhecimento implica nos rumos da formação. É uma tarefa que não se faz só. É uma tarefa coletiva. Exige coerência com o objetivo de promover a compreensão e atuação na realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Exige consideração das condições da escola. Não podemos ensinar a nadar sem espaços propícios para tal – rios, lagos, açudes, mar, piscinas. Os conteúdos surgem da categoria cultura corporal que se desdobra em sistemas de complexos que podem ser vistos como grandes e abrangentes classificações suscetíveis de serem sistematizadas em nível escolar, em todos os graus do ensino da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos, com diferentes graus de complexidade e aproximações, do Ensino Fundamental ao Médio até o Ensino Superior. O Sistema de Complexo permitirá o trato com a categorias “Cultura Corporal-Saúde”, por exemplo, a partir do qual será possível compreender, entender e explicar as complexas relações e nexos entre as atividades corporais e a saúde individual e coletiva.

A organização e o trato com o conhecimento em ciclos em uma escola organizada por ano escolar têm produzido muitas dificuldades aos professores. Principalmente porque o planejamento tem que ser conjunto, coletivo, articulado e quando uns determinam uma organização do tempo pedagógico necessário para as

aprendizagens e outros determinam outro tempo, quebram-se princípios fundamentais do trato com o conhecimento de forma simultânea e espiralada. Isola os professores uns dos outros e compromete-se a aprendizagem dos estudantes. Os ciclos, segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 34-36), dizem deste movimento do pensamento para compreender a agir no real.

Considerando que as Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010) preveem a organização por ano e estabelecem, por lei, os 9 anos de escolarização, vamos nos valer desta referência para propor o trato com o conhecimento, enquanto uma hipótese (DAVIDOV, 1982; 1988)<sup>5</sup> de trabalho a ser comprovada pela prática pedagógica.

É na Educação Infantil e nos primeiro, segundo e terceiro ano de escolarização no Ensino Fundamental onde ocorre a organização da identidade dos dados da realidade. O estudante está na fase da visão sincrética da realidade onde os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. É a fase em que cabe organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo estudante para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças. Esta é uma tarefa da escola e do professor. É o momento da “experiência sensível”, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante dá um salto qualitativo quando categoriza, classifica e associa objetos.

No quarto e quinto ano é onde deverá se intensificar a sistematização do conhecimento. Isto ocorre quando o estudante adquire a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles, estabelece nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. O salto qualitativo ocorre quando começa a estabelecer generalizações.

Do sexto ao nono ano escolar, é quando se dá a ampliação das referências conceituais e ampliação da sistematização do conhecimento. O estudante toma

---

<sup>5</sup> O que aqui propomos está fundamentado em Davidov (1982; 1988), que nos explica como se formam os conceitos e, assim, como se desenvolve a psique humana.

consciência da atividade teórica, que é necessário uma operação mental para a reconstituição dessa mesma operação na imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O salto qualitativo ocorre quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.

É no Ensino Médio, a saber, primeiro, segundo e terceiro ano, que ocorrerão os aprofundamentos das sistematizações do conhecimento, em que o estudante adquire uma relação especial com o objeto que lhe permite refletir sobre ele e perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos que permitem, generalizações, teorizações. O salto qualitativo ocorre quando o estudante é capaz de estabelecer as regularidades dos objetos. Lida com a regularidade científica, podendo a partir dela adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa. É aí, portanto, quando o estudante vai atingir a sua mais elevada capacidade teórica expressa na imaginação, criatividade e, principalmente, na auto-organização.

Acompanhando o Plano de Estudos Curriculares dos estudantes, apresenta-se a necessidade do Plano de Estudo dos professores, que deve prever o aprofundamento, porque ninguém ensina o que não sabe. Este estudo deve contemplar: (a) a gênese, (b) a historicidade, (c) as atividades principais para as aprendizagens e, (d) a organização deste conhecimento no Plano de estudo dos estudantes na escola. Sem a consideração dos elementos ontológicos, históricos, pedagógicos e curriculares compromete-se a qualidade do ensino da Educação Física na escola. Ao nos remetermos a ontologia e a história, fica evidente que o objeto de estudo da Educação Física não é “o corpo”, “o movimento humano”, a “motricidade humana”, mas sim a atividade que constrói a cultura delimitada como *cultura corporal* – categoria teórica que permite reconhecer o vasto campo de conhecimento historicamente acumulado, enquanto conhecimento clássico a ser tratado na escola.

Quanto ao Tempo e Espaço, que são duas categorias da prática pedagógica que permitem explicar cientificamente o trabalho pedagógico, defendemos que as mesmas não podem ser vistas isoladamente das outras categorias de conteúdo/método e objetivos/avaliação. Têm sido pouco estudadas, mas hoje se impõe com a ideia da

escola integral, ou seja, a escola que organiza o currículo objetivando a educação integral do ser humano.

Estão sendo desenvolvidas pesquisas internacionais, coordenadas por Hildebrandt-Stramann (2009), que questionam a Escola, seu conteúdo, finalidade e principalmente seus tempos e espaços. Estas pesquisas questionam a contribuição da Educação Física para a escola, na alteração da cultura pedagógica da escola. Na alteração de uma escola “sem movimento” para uma escola em que o central é o “movimentar-se” nas aprendizagens significativas dos estudantes. Colocar o “movimentar-se” no centro das aprendizagens escolares requer que se pensem e se alterem os espaços e tempos escolares. Com a implementação do Programa “Mais Educação” e a concepção de “Escola Integral” surge a necessidade de repensar a Educação Física seus espaços e tempos pedagógicos, repensar a política cultural (SIQUEIRA, 1992) e a própria educação enquanto política cultural.

Quando tratamos do tempo, não nos referimos somente aos 50 minutos da aula, ou ao período de uma manhã destinada a uma oficina de construção de brinquedos e, muito menos, a um período de realização dos jogos escolares, por exemplo. O que se requer é uma visão de totalidade, de complexidade e de conjunto de todo o processo de formação dos estudantes. Para tratar do tempo e dos espaços se requer uma teoria do conhecimento que explique como o ser humano aprende. As teorias da aprendizagem sócio-históricas deixam claro que o ser humano aprende pela atividade e nas relações com a natureza e os demais seres humanos. A aprendizagem decorre de sucessivas aproximações aos objetos, com o desenvolvimento de atividades principais que permitirão a apropriação deste objeto no pensamento. Estas sucessivas aproximações requererão instrumentos de pensamento e instrumentos de pesquisa. Requer que os conteúdos sejam organizados, sistematizados e distribuídos dentro de tempo pedagogicamente necessário para a sua apropriação e objetivação por todos, sejam portadores de deficiência ou não.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma das perspectivas da Educação Física é o aprofundamento da base teórica marxista para enfrentar a escola capitalista e seu currículo fragmentado, que esvazia de conteúdos clássicos as aulas de Educação Física. Enfrentar a Pedagogia do Capital e sua nova hegemonia (NEVES ET ALLI; 2005, NEVES E LIMA; 2007). Dentro desta perspectiva um dos temas candentes da produção do conhecimento é a categoria *cultura corporal*.

A realidade indica que o contexto atual, onde atuam as forças destrutivas do capital, evidentes, por exemplo, na economia especulativa, na super-exploração do trabalho, no esvaziamento teórico da escola e no assalto a subjetividade humana, é mister avançar na base teórica consistente. Neste sentido aprofundam-se as aproximações entre a pedagogia histórico-crítica e a metodologia do ensino da Educação Física crítico-superadora, visto que as bases e fundamentos erradicam sob a mesma teoria revolucionária, a saber, o *marxismo*.

A referência marxista não abre mão a respeito do Projeto Histórico. Neste sentido, Freitas (1987, p. 122) define como projeto Histórico a “delimitação do tipo de sociedade que se quer criar, já que defendemos a ‘transformação social’ e as formas de luta para a concretização desta concepção” a partir das condições presentes. O “projeto histórico” embasa toda teoria educacional ou pedagógica dos projetos educacionais e deve nortear toda ação, entre elas a atividade de pesquisa, no âmbito da educação.

Este é o primeiro passo para elaboração de uma teoria revolucionária, orientadora da ação educativa daqueles que pretendam se tornar agentes efetivos da prática histórica. Para Manacorda (1991), o projeto histórico marxista deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista, conseqüentemente, uma educação “transformadora” pode ser tida como tal somente quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária e seus aliados a base das suas transformações. Uma educação revolucionária só pode ser vinculada a uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista e rejeita drasticamente o capitalismo e sua versão socialdemocrata (FREITAS, 1987).

A posição tomada significa, ademais, face à questão da Pedagogia, a rejeição radical de teorias pedagógicas sobre normas e valores para uma sociedade capitalista de relações harmoniosas e solidárias – na qual seria possível a realização e emancipação do indivíduo –, vez que essas teorias negam o caráter classista da educação e da pedagogia afirmando-se na natureza “invariável” do homem e dos processos educacionais próprios para cada sistema social.

Reafirmar que é essencial a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral”, segundo Martins (2011; 2013), ou como defende Manacorda (1991) a formação omnilateral, que, para a consecução desse objetivo, segundo Martins (2011, p. 233):

[...] incide sobre a área de desenvolvimento iminente fazendo surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história.

Negar o conhecimento escolar sobre a *cultura corporal* é, portanto, um processo brutal de desumanização (DUARTE 2000). É não reconhecer uma necessidade ontológica dos seres humanos. A necessidade de, pelo conhecimento clássico, pelas atividades principais, elevar a capacidade teórica, desenvolver, portanto a sua personalidade, sendo capaz de entender como nos tornamos seres humanos e quais as possibilidades do vir-a-ser onde prevaleçam os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes (DUARTE, 1993, 2004) dos elementos que compõe a cultura corporal e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas como é hegemônico na atualidade. Portanto, negar na escola o conhecimento sobre esta categoria, a cultura corporal, é um processo brutal de rebaixamento das possibilidades de crianças, jovens e adultos avançarem em suas propriedades, capacidades e funções psicológicas. Esta negação do conhecimento leva a uma degeneração das funções humanas, logo, contribuem para o adoecimento psíquico dos seres humanos. Provavelmente isto pode ser constatado nas crises existenciais, nos suicídios e nas desagregações dos seres humanos que culminam em violências que beiram a barbárie (Meszaros, 2003).

Consideramos que os fundamentos do marxismo enquanto filosofia, do materialismo histórico dialético enquanto lógica e teoria do conhecimento, os preceitos veiculados pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica se aliam a Metodologia do Ensino da Educação Física Crítico-Superadora e contribuem com as ações daqueles que lutam em defesa de uma escola pública de qualidade e para todos.

## REFERÊNCIAS

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

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

\_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino de educação física*. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVÍDOV, V.V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

\_\_\_\_\_. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000b.

ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. 4.ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 1990.

ENGELS, F.; MARX, K. *O manifesto comunista*. São Paulo: Global, 1984.

ESCOBAR, M. O. (Coord.) *Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1989.

ESCOBAR, M.; TAFFAREL, C. Z. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: CONGRESSO SOBRE A UFPE, 1., 1992, Recife. *Anais...* Recife: Reprint, 1992.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 1994. 305 f. (Tese de Livre Docência)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Projeto histórico: ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 27, p. 122-140, 1987.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). *Histórias de movimento com crianças*. Ijuí: Unijuí, 2009.

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

\_\_\_\_\_. *Fundamentos lógicos da ciência*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1981.

\_\_\_\_\_. *La actividad en la psicología*. Habana: Pueblo y Educación, 1979.

\_\_\_\_\_. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

\_\_\_\_\_. *Atividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978b.

\_\_\_\_\_. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.

LEONTIEV, A. LURIA, A. R. VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

MANACORDA, M. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, São Paulo: Cortez; Autores, 1991.

MARSIGLIA, A. C. G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas, Autores Associados, 2011a.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011b.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. Crítica da economia política. In: MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v.1.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MESZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo; UNICAMP, 2002..

\_\_\_\_\_. *O século XXI: socialismo ou barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2003.

NASCIMENTO, C. P. *A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal*. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEVES, L.; LIMA, J. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2007.

NEVES, L. (Org.). *A Nova Pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

REIS, A.; PEREIRA, C.; PINA, L.; LANDIM, R. *Pedagogia Histórico-crítica e Educação Física*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (edição comemorativa).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SIQUEIRA, J. Fundamentos para uma Política Cultural. *Princípios*, Natal, n. 25, p. 61-65, mai./jul. 1992.

SIQUEIRA, S. *Corpos algemados: o lúdico e a libertação do corpo*. Cuiabá: Instituto de Educação, 1999.

TAFFAREL, C. Z. Crítica a teoria crítica emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. *Rascunho Digital*, Salvador, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=654>>. Acesso em 23 mar. 2014.

TAFFAREL, C. Z.; MORSCHBACHER, M. Crítica a teoria crítico-emancipatória: um diálogo com Elenor Kunz a partir do conceito de emancipação humana. *Corpus et Scientia*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 45-64, jan. 2013. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/253>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

VYGOSTKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

<b>Contato dos autores:</b> <a href="mailto:taffarel@ufba.br">taffarel@ufba.br</a>	<b>Data de Submissão: 10/06/2014</b> <b>Data de Aprovação: 14/06/2014</b>
---	--