

GRAMSCI E VIGOTSKI PARA A PRÁXIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

GABRIEL PEREIRA PAES NETO - PPGED/UFPB/ gabrieledfisica@hotmail.com

SÔNIA REGINA DOS SANTOS TEIXEIRA - PPGED/UFPB/ sregina@ufpb.br

RESUMO

Trata-se de um estudo bibliográfico que tem por objetivo analisar teses fundamentais de Antônio Gramsci e Lev Vigotski, a fim de extrair contribuições e mediações entre as respectivas teses que ajudem a pensar possibilidades para a prática pedagógica na educação física. A educação física trata da cultura corporal, fenômeno próprio dos seres humanos, que se constitui como parte do conjunto do saber sobre a produção humana e que deve ser socializado à humanidade numa perspectiva emancipatória, atrelada a um projeto formador e revolucionário, o socialista. Os resultados mostram que as proposições teóricas desses dois autores de base marxista, contribuem para avançarmos na construção de uma educação física comprometida com a emancipação da classe trabalhadora. Mostram também a necessidade de ampliação dos estudos desses autores para melhor compreensão e intervenção na práxis da educação física.

PALAVRAS CHAVE: Gramsci. Vigotski. Educação física.

ABSTRACT

This is a bibliographic study that aims to analyze fundamental theses of Antonio Gramsci and Lev Vygotsky, in order to extract contributions and mediations between their theses to help think possibilities for teaching practice in physical education. Physical education is the body culture, very phenomenon of human beings, which is constituted as part of the set of knowledge about human production and should be socialized to humanity an emancipatory perspective, linked to a trainer and revolutionary project, the socialist. The results show that the theoretical propositions of the two authors of Marxist base, contribute to advance the construction of a physical education committed to the emancipation of the working class. They also show the need for expansion of studies of these authors to better understanding and intervention in the practice of physical education.

KEYWORDS: Gramsci. Vygotsky. Physical education

INTRODUÇÃO

A educação existe na vida, na sociedade, na agricultura, no diálogo, no esporte, no teatro, nas canções, nos espaços sociais e em todas as demais produções resultantes das ações físicas e simbólicas dos homens ao longo da história, sendo o trabalho, princípio vital pelo qual

se transforma a natureza em cultura, o processo pelo qual se criou e se desenvolveu todas as produções humanas. De acordo com Saviani (2008), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, desse modo, a natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana e pelo entendimento de que o ser humano precisa produzir continuamente a sua própria existência.

De acordo com Saviani e Duarte (2012), o estudo do ser social remete ao estudo da gênese histórica humana, ao surgimento e à evolução da vida e do ser social. No decorrer do processo histórico de existência humana, as atividades de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas provocaram o surgimento de novas necessidades, ligadas à produção de relações sociais, as quais foram adquirindo uma existência objetiva. Saviani e Duarte (2012) explicam que “a apropriação da cultura é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano”. (p. 50).

Saviani e Duarte (2012) afirmam que a partir do momento que surgiu a divisão social do trabalho, no modo de produção escravista, surgiu também a escola para a classe que não trabalhava, que não se dedicava à atividade de produção das condições materiais pertinentes à existência social. Todavia, nas sociedades antiga e medieval, a “escola” tinha como referência o processo de produção e reprodução material da sociedade, enquanto forma secundária de educação. Hoje, no entanto, o trabalho humano produz algo que é transformado da natureza e na sociedade do capital e tal produto se tornou mercadoria.

Face ao exposto, tendo como referência obras de Antônio Gramsci e Lev Vigotski, o objetivo deste artigo é analisar teses fundamentais desses dois autores de base marxista, a fim de extrair contribuições e mediações entre as respectivas teses que ajudem a pensar possibilidades para a prática pedagógica na educação física, vinculadas ao escopo teórico-prático da cultura corporal, pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural. Esperamos que as discussões e proposições apresentadas neste estudo possam contribuir com a construção de um projeto de educação física emancipadora, comprometida com a construção de um “homem novo” para uma nova sociedade, cada vez mais livre, justa e democrática, a socialista.

GRAMSCI, EDUCAÇÃO, HEGEMONIA E SOCIALISMO

Gramsci (2012) ampliou o conceito de Estado, sem deixar de compreender que, para os liberais, o Estado e a sociedade civil seriam mera organização administrativa, jurídica e militar do aparelho governamental em prol da burguesia. Segundo o autor, hegemonicamente a burguesia educa o povo e a sociedade civil seria a esfera da liberdade política, econômica, culturais, sociais e educacionais na sociedade moderna.

Para Gramsci (2012), não há uma “distinção orgânica” entre Estado e sociedade, pois a distinção entre estrutura e superestrutura é apenas metodológica, não orgânica. Reafirma-se que o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica. Todavia, o Estado seria um instrumento para garantir as condições da produção, mas também seria aparelho ideológico. Isto significa que por “Estado” deve-se entender, além do aparelho de governo, o aparelho “privado” de hegemonia.

Trata-se, portanto, do Estado ampliado, que na proposição de Coutinho (2003), surge como instrumento de uma classe, mas se torna alvo de disputa entre classes pela hegemonia. A análise da hegemonia se dá junto à análise crítica da política e da cultura, sendo, ela também, a hegemonia, uma relação pedagógica.

Para Gramsci (2012), é fundamental uma sociedade civil democrático-radical, em que a política comande em uma estratégia de poder e hegemonia e na qual a escola possa ter um papel preponderante. Considerar que a sociedade civil se articula dialeticamente ao Estado, tanto como expressão jurídica, como condensação política da luta de classes ou como aparato de governo, é tratar de um conceito amplo e complexo, mas é também a possibilidade de tratar de um projeto político de uma nova sociedade.

No embate hegemônico, é necessário que os subalternos tenham mecanismos para politizar as ações e consciências de forma radical, democrática e participativa. As objetivações que formam a democracia moderna surgem como respostas dadas ao embate dos trabalhadores por socialização da participação política e pela luta dos trabalhadores. Na fase de transição para o socialismo e no próprio socialismo, devem continuar a ocorrer situações que só a democracia política poderá resolver. O processo de democratização se manifesta

assim, como as forças produtivas necessárias à criação de uma nova ordem econômico-social e se desenvolvem no interior da sociedade capitalista, mas com elementos de uma democracia de massas.

Todavia, para Gramsci (2011), o que está em disputa não é apenas uma mera reforma da sociedade atual, mas sim um processo de disputa que pode e deve gerar uma sociedade autorregulada. Gramsci reafirma dois princípios marxianos presentes no prefácio à “Contribuição a crítica da economia política”: “Nenhuma formação social desaparece enquanto as forças produtivas que nela se desenvolveram ainda encontrarem lugar para um novo movimento progressista” e “a sociedade não põe tarefas para cuja solução ainda não tenham germinado as condições necessárias,” para caracterizar o conceito de “revolução passiva”. (2011, p. 315 e 316).

Gramsci (2011), citando Marx em “Miséria da filosofia”, afirma que os sujeitos devem procurar lançar na luta todos os seus recursos políticos e morais. Desse modo, para o autor, as possibilidades de luta vão se desenvolvendo e torna-se necessário ampliar a lógica da luta de classes, que tem uma importância fundamental na base material do campo cultural, bem como, superar as concepções abstratas e “transmitir mensagens críticas e antagônicas ao capitalismo”, o que pressupõe a ampliação na concepção de sujeito da revolução, a construção do homem novo, capaz de se tornar dirigente e de construir a sociedade socialista. Gramsci (2011, p. 318).

Diante do exposto, compreende-se a importância da educação e da escola para a formação dos sujeitos de classe, intelectuais orgânicos, trabalhadores, professores, operários, alunos, médicos, enfermeiros, carpinteiros, entre outros, ampliando as possibilidades para a hegemonia dos trabalhadores. Trata-se de suprimir as relações de produção capitalistas, o que permitirá que as forças produtivas se desenvolvam no sentido da emancipação humana, suprimindo a dominação burguesa sobre o Estado, e possibilitando que esses institutos políticos democráticos possam alcançar o pleno desenvolvimento. Para o autor a plena realização socialista do homem requer a supressão da apropriação privada dos meios de produção e da democracia burguesa. Além disso, requer também a superação da alienação econômica e política.

Para Coutinho (2008), o socialismo é uma nova e inédita ordem social, na qual surgirá uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um é pressuposto para o livre desenvolvimento de todos. É um caminho e é o movimento real para a superação das contradições do capitalismo. Assim, trata-se de movimento progressivo em busca da emancipação humana. Contudo, a escola é atravessada pela luta de classes e considera-se fundamental o papel contra hegemônico que ela pode ter.

Entretanto, segundo Saviani e Duarte (2012), “a passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber” (p. 49). Portanto, no capitalismo, a educação escolar passou à condição socialmente dominante de educação. Em linhas gerais, a escola tornou-se uma instituição central para a materialização dos objetivos da burguesia e suas frações. Essa constatação remete à análise de que a educação escolar já foi negada para não oferecer risco de instruir o povo, já ensinou o povo em doses homeopáticas para satisfazer uma demanda tecnológica de indústrias, já ampliou seu “leque” de conhecimentos disponíveis para atender demandas tecnológicas do mercado, já mistificou, obliterou, mitificou e escamoteou o conhecimento.

Para se compreender a função contraditória e dialética da educação e da escola, é interessante recorrer à análise da escola unitária. De acordo com Dore (2006), Gramsci conferia à educação e à cultura uma fundamental relevância, pois entendia que as ideias e a cultura materializada são fundamentais para o socialismo. Trata-se, portanto, de uma leitura dialética de ambas. Para Gramsci, o trabalho dos grupos dominantes para convencer as classes subalternas a aceitar o *status quo* se realiza também no plano intelectual, que impõe um modo de agir, uma direção intelectual e moral, implica em formas de agir no mundo. Além disso, segundo Gramsci, também se torna fundamental um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo e, nesse quadro de disputa pela hegemonia, o autor aprofunda sua pesquisa sobre a questão da cultura e da educação.

Ainda segundo Dore (2006), é desenvolvendo o princípio educativo que Gramsci formula a noção de escola unitária, que está profundamente relacionada à luta pela superação da sociedade de classes. Todavia, a construção da “escola unitária” não está condicionada à derrocada do Estado burguês em caráter imediato. Para Gramsci, a escola unitária

representaria novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, ampliando as possibilidades humanas enquanto instrumento de edificação da sociedade socialista.

Em relação à intencionalidade burguesa na implementação da escola, isto é, em referência à distribuição dos diversos tipos de escola, Gramsci (2010) afirma que a burguesia criou uma instituição para os dirigentes e especialistas, bem como uma escola para formar profissionais de toda ordem, o que expressa a intencionalidade dessa classe social em relação à escola.

Gramsci (2010, p.32 e 33) continua a sua análise deixando bem clara a intencionalidade burguesa em diferenciar tipos de intelectuais, em segregar as classes em diferentes tipos de escolas e garantir a escola como agente reprodutor da sociedade de classes.

Por outro lado, é nesse contexto que Gramsci (2010) defende a escola única, ou seja, “inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (p.32), em que se pressupõe uma formação integral que possibilite a formação de novos intelectuais da classe trabalhadora.

Na concepção de Gramsci (2010), a escola unitária deveria estabelecer “novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social”, a partir do “princípio unitário. Por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (p. 40). Defende a escola única como um guia para a escola enquanto centro de cultura, o qual estaria posto contra o folclore, contra as segregações de concepções do mundo. O autor defende o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, que forneceria “o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética” (p.42).

Ao almejar o desenvolvimento de uma concepção histórica e dialética aos alunos, Gramsci (2010) defende que a educação pressupõe o mergulho na história, a geração de uma segunda natureza, a formação de um homem novo, preparado para o trabalho, para o estudo, para a ação no partido, para transformar a realidade. É necessário, portanto, criar uma nova camada de intelectuais e chegar às mais altas especializações na escola unitária, em que se relacionaria a luta pela superação da sociedade de classes e ampliaria as relações entre

trabalho intelectual e trabalho industrial em uma concepção de educação integral, tornando maiores as possibilidades humanas e, principalmente, constituindo-se em um instrumento de edificação da sociedade socialista.

De acordo com Saviani e Duarte (2012), o trabalho educativo possibilita que o indivíduo se aproprie de elementos culturais para sua formação. Nesse sentido, podemos e precisamos projetar e desenvolver uma educação escolar comprometida com a emancipação da classe trabalhadora. Os autores ressaltam a existência de um movimento duplo e contraditório no cerne da escola pública, havendo, portanto, um embate entre projetos diferentes. No que se refere ao movimento favorável aos interesses das classes dominantes.

Desse modo, se por um lado a escola é um instrumento dos burgueses para a reprodução da sociedade do capital, por outro lado, há o movimento dos trabalhadores e a expressão de sua luta na escola. De acordo com Saviani e Duarte (2012), essa outra direção possível do movimento contraditório inerente à educação escolar na sociedade capitalista é favorável aos interesses da classe trabalhadora, bem como expressa e alimenta a sua luta.

É nessa dinâmica processual que se insere a relação entre trabalho e educação. De acordo com Saviani (2008), a educação é uma forma de trabalho, pois produz saber sobre a natureza e sobre a sociedade. À medida que se socializa a todos, o povo, os trabalhadores, torna-se possível o novo, o homem novo, outro projeto de cultura, de uma nova sociedade.

VIGOTSKI, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A defesa da escola pública e do projeto histórico socialista pressupõe uma concepção de mundo e uma pedagogia. Assim, vislumbram-se tais referências no Materialismo Histórico Dialético, em teses gramscinianas, na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Esta síntese se insere na teoria do movimento da realidade, que busca captar o movimento objetivo do processo histórico, formar sujeitos com base em uma formação omnilateral e atrelados a uma prática social revolucionária. Nesse sentido, as teses de Vigotski, que pensou e desenvolveu uma psicologia de base marxista e colocou a educação dentro de seu núcleo teórico, pode nos orientar no sentido de pensar a educação enquanto um elemento da cultura, que deve e pode estar na essência da constituição do ser humano numa perspectiva

omnilateral. Ainda, num primeiro momento e no seio das contradições da sociedade moderna, tal projeto se insere na valorização da escola pública e formação de intelectuais da classe trabalhadora.

Buscando elementos para tratar da teoria histórico-cultural, educação e desenvolvimento humano, Vigotski (2003a) nos diz que o uso de instrumentos não desenvolve somente a história da criança, mas que entrelaçado a isso, há um desenvolvimento dos movimentos de forma sistematizada, de percepção, assim como todo seu organismo. Para o autor o sistema de reações do organismo é determinado pela estrutura do ambiente, portanto, a educação tem inevitavelmente um caráter social.

Segundo Vigotski (2003a), é concreto no organismo o vínculo que ocorre em sua experiência pessoal, assim, tal experiência transforma-se na principal base do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, “Na base do processo educativo deve estar a atividade pessoal do aluno, e toda a arte do educador deve se restringir a orientar e regular essa atividade” (p.75), nesse processo também “na base da ação educativa dos próprios alunos deve estar o processo integral de reação com seus três componentes: percepção da excitação [estímulo], elaboração [processamento] da mesma e ação de resposta” (p.75 e 76).

Na concepção de Vigotski (2003a), o trabalho humano tem dupla natureza. Todo “trabalhador assume um duplo papel: organizador e diretor da produção e parte de sua própria máquina” (p.76). Nesse sentido, o professor assume também esse duplo papel. Ele é “é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (p.76). No entanto, o processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, assim como não devemos atribuir tudo à atividade do ambiente. O organismo luta pela autoafirmação em meio ao ambiente, “o comportamento é um processo dialético e complexo de luta entre o mundo e o ser humano no seio do próprio ser humano” (p.78). O organismo é determinado pelo ambiente, mas, dialeticamente, também age sobre o mesmo.

Vigotski (2003a) concebe o meio social isto é, o conjunto das relações humanas como um dos recursos mais flexíveis da educação, uma vez que “os elementos do meio não estão em um estado congelado e estático; seu estado é mutante, e ele muda facilmente suas formas e sua configuração” (p.80). Para o autor, é nessa perspectiva que reside o trabalho educativo do

professor – organizar e modificar o meio social educativo para que possa contribuir com o processo de formação humana de seus educandos. Gostaríamos de frisar, no entanto, que “organizar o meio social educativo” na perspectiva de Vigotski não se reduz à organização do ambiente/espço, este é um importante elemento do meio, mas não é o único. Vigotski está se referindo à seleção, organização e socialização intencional de elementos da cultura que possam contribuir para um projeto de educação comprometido com a emancipação da classe trabalhadora, o que, segundo o autor, não significa que o professor seja o único agente ativo. Ao contrário disso, o processo educativo na concepção desse autor “é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (p.80).

Sobre a formulação da natureza psicológica do processo educativo Vigotski (2003a) nos diz que a educação é definida como a adaptação da experiência hereditária a um determinado ambiente social. Para o autor seria correto falar em reeducação, pois há a formação de vários vínculos novos dentro de um sistema de comportamento previamente formado, tendo o caráter educativo o estabelecimento de novas reações que influenciam nos processos de crescimento e os orientem.

Considerando que a reação é um complexo processo de inter-relação entre o mundo e o ser humano, que o comportamento é a forma superior de adaptação ao meio, a criança então possui diversas possibilidades sociais. Para Vigotski (2003a), “potencialmente, a criança contém muitas personalidades futuras; ela pode vir a ser isto ou aquilo. A partir do ser humano como biótipo, a educação, por meio da seleção, forma o ser humano como tipo social” (p. 82). Desse modo, a educação surge como o problema da vida como uma criação e o professor deve ser criador, um inconformado e deve sintonizar esses elementos com os alunos.

Para Vigotski (2003b), a educação sendo um processo de permanente adaptação, professores e alunos fazem parte de “um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante combinação e criação de novas formas de comportamento” (p.303). Portanto, as ideias, os movimentos e vivências constituem as perspectivas de uma nova realidade. Percebemos em Vigotski análises que condizem com a realidade concreta e com os desafios que devem ser encaradas numa escola ampla, aberta, democrática, única no sentido

de não segregar socialmente as classes, enfim, uma escola que vise a omnilateralidade e a construção da sociabilidade e da sociedade socialista.

De acordo com Teixeira e Mello (2005), devemos reiterar que o todo indivíduo pertencente à espécie humana tem características herdadas biologicamente, mas o que o torna humano é aquilo que efetivamente ele se apropria a partir da interação com o contexto histórico-cultural em que vive, tal como está posto na “lei genética geral do desenvolvimento cultural” de Vigotski (p.8). Nesse sentido, um professor que se fundamenta na teoria histórico-cultural é alguém comprometido com a criação e com a classe trabalhadora.

Teixeira e Mello (2005) reiteram a necessidade de uma educação democrática e desenvolvvente, em que o professor é “o intelectual responsável por realizar de forma intencional o processo de formação das qualidades humanas das novas gerações” (p.11). Nessa perspectiva, segundo as autoras, o conceito de *obutchenie*, termo russo utilizado por Vigotski e de difícil tradução para a língua portuguesa, que tem sido traduzido por Prestes (2012a, 2012b) como “instrução” e “situação de ensino” assume lugar central na relação entre desenvolvimento humano e educação, e mostra-se revolucionário, por ser a categoria teórica que permitir ao professor organizar e dirigir, na prática, o trabalho educativo para novos estágios de desenvolvimento.

Desse modo, em consonância com as ideias de Vigotski (1998), de que o comportamento do homem revela-se como um processo dinâmico e dialético de luta entre o homem e o mundo, dentro do próprio homem e que o processo de adaptação da experiência herdada às condições de vida individuais é determinado pelo meio social, podemos inferir que o comportamento lógico e inteligente do homem surge, portanto, devido à ação planejada, sistemática e auto diretiva. A organização de *obutchenies* torna-se, portanto, algo imprescindível.

De acordo com Marsiglia (2011), o trabalho humano produz a cultura material e intelectual (linguagem, instrumentos, ciência etc.). A apropriação da cultura acumulada historicamente pela humanidade é, portanto, essencial ao desenvolvimento e ocorre por meio da mediação de outros indivíduos. Sobre esse último ponto a autora menciona que o educador, como um parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional.

Sobre tal mediação, Marsiglia (2011) explica que o professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança, proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade inter-psíquica que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual. A autora menciona que a mediação deve ocorrer dentro do nível de desenvolvimento iminente, no qual “o educador deve atuar, para torná-la desenvolvimento efetivo e avançar rumo a um maior grau de apropriação do conhecimento, fazendo com a criança e não para ou por ela” (p.37).

Em consonância com Marsiglia (2011), pode-se concluir que o ponto de partida são as funções psíquicas já efetivadas, que ampliadas constituirão o ponto de chegada do processo educativo, possibilitando assim a formação dos conceitos científicos, cujo desenvolvimento é central na educação escolar (p.39).

Contudo, ao tomarmos um dos mais importantes fundamentos marxistas de que a prática é o fundamento, o critério da verdade e a finalidade da educação, advém também a necessidade de se entender a prática por meio da teoria e a teoria por meio da prática (Práxis). Para Saviani (2008), a fundamentação da prática deve ser feita via organização da escola, via organização das concepções norteadoras e da organização do trabalho pedagógico, sendo o professor, o responsável por disponibilizar o conhecimento ao aluno concreto, omnilateral.

EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA CORPORAL E FORMAÇÃO HUMANA

Acreditamos que esse movimento teórico-prático já está sendo construído e que nosso estudo se insere na perspectiva de ampliação da qualidade de tais análises, mediações e práticas sociais. Pensamos também que a cultura corporal e suas práticas corporais precisam ser trazidas para o debate, como importantes elementos de formação humana e, portanto, reveladoras de um processo educativo, o que para a área da educação física tem se mostrado um trabalho educativo árduo, que exige a inversão de valores e a necessidade da formação omnilateral.

Para Taffarel e Escobar (2008), a relação entre a escola e um “projeto de cultura”, que sejam atrelados à educação, à cultura corporal e, por consequência, à luta de classe e à emancipação humana, deve ser de complementaridade e apontada para a formação humana. A

educação física não pode ser uma área estranha e alienada, mas sim o tempo e o espaço de vivências corporais genéricas, ricas, críticas, formativas, democráticas, plurais e oportunizadas com qualidade para todos.

A cultura corporal perpassa e constitui uma educação emancipatória, pois são atividades que constituem uma forma particular da cultura ligada a centralidade do trabalho e da luta de classes. De acordo com Taffarel e Escobar (2008), acredita-se que para o homem constituir-se na sua plenitude, necessita ter acesso às práticas corporais, à cultura produzida e acumulada, não de qualquer forma, mas de forma que se oponha à alienação da prática pela prática, ou seja, fazê-lo consciente da sua história, de suas características e de seus fundamentos.

De acordo com Taffarel (2005), as possibilidades corporais, em um processo educativo, devem ser instigadas por uma prática pedagógica que esteja fundamentada em todos os conteúdos da cultura corporal (o esporte, o jogo, a dança, a luta e a ginástica) e voltada para a produção e apreensão de conhecimento, e que considere aspectos relevantes à construção coletiva, à participação, ao envolvimento de todos os alunos, à consideração e à reflexão sobre os aspectos da cultura corporal da classe trabalhadora.

Segundo o Coletivo de Autores (2009), o professor atuante em uma perspectiva da cultura corporal deve levar em consideração o ser humano como sujeito histórico e inserido em uma realidade concreta. A prática educativa almejada trata pedagogicamente de um conhecimento sobre a cultura corporal do ser humano, considerando que o sistema de reações do organismo é determinado pela estrutura do ambiente, portanto, a educação tem inevitavelmente um caráter social. Da mesma forma que é fundamental considerar que é concreto no organismo o vínculo que ocorre em sua experiência pessoal.

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores (2009), a partir de um currículo que “tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (p.29), pretende-se desenvolver a lógica dialética, na busca pela visão de totalidade do aluno, que será o homem novo, a partir de um projeto pedagógico emancipador.

Nessa linha de pensamento do Coletivo de Autores (2009, p.32) é necessário, em uma perspectiva dialética, torna-se necessário desenvolver a compreensão de que os conteúdos são dados da realidade.

Para o Coletivo de Autores (2009), na perspectiva dialética, o conteúdo será analisado a partir da dualidade, ampliando os pensamentos, por aproximações sucessivas do sujeito que pensa com o objeto pensado, o qual é mediado pelo conhecimento, compreendido como uma representação do real no pensamento. Nessa perspectiva, no que tange aos conteúdos escolares não deve ser diferente: “os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição” (p.32) são postos para a compreensão de como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção.

Na concepção do Coletivo de Autores (2009), a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, é a busca do desenvolvimento da reflexão pedagógica “sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história” (p.36). A materialidade corpórea foi historicamente construída e a cultura corporal é resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, intrinsecamente relacionadas com as transformações ocorridas ao longo da história da humanidade a partir da relação do homem com a natureza e com os outros homens.

Nesse sentido, de acordo com o Coletivo de Autores (2009), todas as atividades corporais foram construídas em diferente épocas históricas como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Desse modo o conhecimento deve ser tratado desde sua gênese, na perspectiva historicista, com atenção ao fato de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Enquanto tema da cultura corporal, deve ser tratado pedagogicamente de forma crítico-superadora, de modo a evidenciar “o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro do contexto sócio-histórico” (p.40). Torna-se importante considerar também o domínio dos elementos técnicos e táticos, mas “não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem”. É mister considerar que a educação surge como o problema da vida como uma criação e o professor deve ser criador, um inconformado e sintonizar esses elementos com os alunos.

De acordo com Gamboa (2010), a educação física é uma ciência da prática e da ação que se fundamenta por ter como ponto de partida e de chegada a cultura corporal e pelo “caráter educativo vinculado ao caráter não material que produz no homem a sua natureza humana” (p.35), que constituiria uma segunda natureza. A partir do diálogo com Saviani, o autor entende a natureza da educação enquanto trabalho não material, pois o produto não se separa do ato de produzir, sendo a educação um fenômeno humano. A educação física, por sua vez, estaria diretamente relacionada com essas questões, não se separa dessas duas naturezas, pois “se imbricam mutuamente, constituem-se em uma unidade concreta na ação humana direta e intencional dos homens (trabalho) que transforma a natureza biofísica em natureza humana” (GAMBOA, 2010, p. 36).

De acordo com Gamboa (2010), a educação física articula as “duas naturezas, inseparáveis e dinâmicas, constitutivas do fenômeno humano” (p.36), pois aborda situações diversas da constituição do desenvolvimento humano, condições naturais e sociais, as quais são imbricadas entre si.

Taffarel (2008) mantém a defesa de que o objeto de estudo da Educação Física é a cultura corporal, relacionada com as relações entre projeto histórico, teoria do conhecimento e o projeto de escolarização, com uma política cultural que contribua para o processo de formação humana. Desse modo, as relações entre atividade física - educação física - cultura corporal são uma construção sócio-histórica.

Considerando que os subalternos podem chegar à hegemonia, torna-se necessário, portanto, o compromisso com uma prática ético-política, considerando a política como práxis, a qual se constitui de sujeitos, os quais se educam para socializar e dirigir o mundo. Além disso, uma vez concebendo que o Estado tem a função de possibilitar o surgimento da sociedade regulada, ou seja, a causa maior passa a ser a construção de uma sociedade autorregulada, pautada no pressuposto da justiça social, de gênero, de raça, que não promova a destruição em grande escala do planeta e não explore o trabalho alheio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais e em concordância com Taffarel (2005), reafirmamos a nossa crença de que a realidade pode ser mudada de forma revolucionária, pois ela é produzida por todos. É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura, que permitirá a práxis revolucionária, a começar pela formação humana de um novo homem.

Nesse sentido, de acordo com Saviani e Duarte (2012), a socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária. Para esses autores, na perspectiva marxista, a revolução é uma parte do processo de construção da sociedade socialista (na transição ao comunismo). Mas, primeiramente, a revolução volta-se para a os problemas básicos de uma sociedade, ou seja, a eliminação social da fome e do analfabetismo, por exemplo.

As proposições de Gramsci e Vigotski acerca do papel da escola, do professor e da cultura, em muito contribuem para transformamos essa utopia em prática, de um modo especial, em práticas educativas emancipadoras. Ambos os autores “jogam luzes” e nos mostram “ferramentas teórico-práticas” para caminarmos nesse sentido. Interessa-nos investigar como podemos nos valer dessas proposições na área da Educação Física. O presente trabalho constitui um primeiro passo nesse sentido.

Na perspectiva do Coletivo de Autores (2009), a cultura corporal, enquanto objeto da educação física, é trabalhada na escola por meio da educação física crítico-superadora, sendo que sua fundamentação teórica é a pedagogia histórico crítica, que por sua vez, assenta-se nas teses básicas da teoria histórico-cultural, nas teses marxianas, gramsciniana e no marxismo em geral.

Todas essas inserções na pedagogia visam a busca pela concretização de um trabalho educativo comprometido com a formação de um homem novo para uma nova sociedade, que se quer livre, justa e democrática e, nesse sentido, a educação escolar assume um papel fundamental na luta pelo socialismo, pois o conhecimento é imprescindível na luta contra o capital. No dizer de Saviani e Duarte (2012), há a necessidade de os professores se organizarem, há a necessidade de resistir à descaracterização da escola e do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 fev, 2013.

GAMBOA, Sílvio Ancízar Sanchez. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. 2. ed. rev. e ampl. Maceió: EDUFAL, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GRAMSCI, Antonio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere**. v. 1. 5 ed. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 494 p.

MARCOLINO, Suzana. BARROS, Flávia Cristina. MELLO, Suely Amaral. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011. 192p.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 a.

_____. **Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas**. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p 57-71.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval; DUARTE. Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. (orgs.). Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli O. **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. In: HERMIDA, Jorge (Org.). **Educação Física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Cultura corporal e Esporte/Crônicas esportivas**. Bahia, 2012. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=926>> Acesso em: 8 out. 2012.

TEIXEIRA, S. R. S. & MELLO, S. M. **Formação de professores: uma teoria para orientar a prática**, 2015 (No prelo).

VYGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem.** URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Portal do PSTU: <http://pstu.org.br>.

VIGOTSKI, L. S. **Os fatores biológico e social da educação.** In Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003. p. 75-83.

VIGOTSKI, L. S. **A psicologia e o professor.** In Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003. p. 295-306.