

# ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO

*Educational activity in physical education and formation of theoretical thinking*

*Actividad de enseñanza en educación física y el desarrollo del pensamiento teórico*

**Juliete Barbosa da Costa**  
**Fernanda Santos Brasil de Miranda**  
**Tiago Nicola Lavoura**  
Universidade Estadual de Santa Cruz

---

## Resumo

O presente artigo objetiva debater as possibilidades de a Educação Física contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos indivíduos na educação escolar, condição essa fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano identificado com a formação de comportamentos complexos, culturalmente instituídos, e dependente do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conteúdos escolares representativos das máximas possibilidades de apreensão da realidade em pensamento, tal qual preconizado pela pedagogia histórico-crítica e pela psicologia histórico-cultural. O texto apresentado é parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo na qual se pretende demonstrar que a tarefa essencialmente educativa da Educação Física na escola reside na transmissão de conceitos científicos, não cotidianos e superadores da mera execução prática de movimentos corporais, conceitos esses que se identificam com os conteúdos mais desenvolvidos do acervo dos conhecimentos científicos historicamente acumulados no âmbito da cultura corporal, sem os quais o desenvolvimento das funções psíquicas humanas superiores resulta comprometido.

*Palavras-chave:* educação escolar; formação de conceitos; desenvolvimento do psiquismo.

## Abstract

This article aims to discuss the possibilities for the physical education to contribute to the development of theoretical thinking of individuals in school education, a condition essential for the development of the human psyche identified with the formation of culturally instituted complex behaviors and dependent on the school contents transmission teaching representative of the maximum chances of apprehending reality in thought, as advocated by the historical-critical pedagogy and the historical-cultural psychology. The text is part of a research we are doing intended to demonstrate that the essentially educational task of physical education at school lies in the transmission of scientific concepts, not daily and beyond the practical application of body movements, concepts which are identified with the more developed contents of historically accumulated scientific knowledge within the body culture, without which the development of human higher mental functions results compromised.

*Keywords:* school education; concept formation; psychic development.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo debatir las posibilidades de la Educación Física contribuir para el desarrollo del pensamiento teórico de los individuos en la educación escolar, condición esencial para el desarrollo del psiquismo humano que se identifica con la formación de comportamientos complejos culturalmente instituidos y dependiente de la enseñanza sistemáticamente orientada a la transmisión de los contenidos escolares representativos de las máximas posibilidades de aprehender la realidad en el pensamiento, como defendido por la pedagogía histórico-crítica y por la psicología histórico-cultural. Este texto hace parte de una investigación en la cual se pretende demostrar que la tarea esencialmente educativa de la educación física en la escuela es la transmisión de conceptos científicos, no diarios y superadores de la mera ejecución práctica de los movimientos del cuerpo, conceptos que se identifican con los contenidos más desarrollados del acervo de conocimientos científicos historicamente acumulados en el conjunto de la cultura corporal, sin los cuales el desarrollo de las funciones psíquicas superiores resultan comprometidos.

*Palabras clave:* educación escolar; formación de conceptos; desarrollo psíquico.

O presente artigo objetiva debater as possibilidades de a Educação Física contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos indivíduos na educação escolar, condição essa fundamental para o desenvolvimento do psiquismo humano identificado com a formação de comportamentos complexos culturalmente instituídos e dependente do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conteúdos escolares representativos das máximas possibilidades de apreensão da realidade em pensamento, tal qual preconizado pela pedagogia histórico-crítica e pela psicologia histórico-cultural.

Pretende-se demonstrar que a tarefa essencialmente educativa da Educação Física na escola reside na transmissão de conceitos científicos, não cotidianos e superadores da mera execução prática de movimentos corporais, conceitos que se identificam com os conteúdos mais desenvolvidos do acervo dos conhecimentos historicamente acumulados no âmbito da cultura corporal, sem os quais o desenvolvimento das funções psíquicas humanas superiores (Vygotski, 1931/1995) resulta comprometido. (Deve-se esclarecer que nomenclatura do nome do autor Vygotski aparece de diferentes formas nos trabalhos brasileiros. Adotou-se a grafia Vygotski para todas as vezes que fizermos menção a esse autor. Por outro lado, quando se tratar de uma citação direta de uma obra traduzida para o português, será mantido o nome do autor como aparece na referência bibliográfica.)

Para tanto, buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: De que maneira a Educação Física, considerando-se suas relações com a natureza e a especificidade da educação escolar, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico dos indivíduos, desenvolvendo nos alunos capacidades psíquicas por meio do cumprimento de sua função de transferir os conceitos científicos e as conquistas culturais às novas gerações durante o processo de apropriação de conhecimentos, de modo a permitir a adequada inteligibilidade do real?

Ao fundamentarmos-nos nos aportes teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, procura-se evidenciar que

a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico das pessoas, dado que reitera o papel da escola como *locus* privilegiado para requalificar seu curso e conferir-lhe direção. (Martins, 2013a, p. 131)

O conjunto de premissas básicas destas duas teorias (pedagógica e psicológica, ambas em unidade teórico-metodológica com o materialismo histórico-dialético) aponta na direção do entendimento da educação escolar como fundamental para a tarefa de humanização dos indivíduos, humanização essa que se identifica com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que somente se concretizam a partir da incidência de conceitos científicos – não cotidianos ou de senso comum – base sob a qual o próprio psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza (Duarte, 2011; Marsiglia, 2011; Martins, 2013a; Saviani, 2009, 2013; Saviani & Duarte, 2012).

O reconhecimento dessas premissas conduz a necessidade de um aprofundamento teórico acerca dos parâmetros objetivos que orientam o trabalho educativo, especialmente nas aulas de Educação Física. Assim, este trabalho busca analisar a importância do desenvolvimento dos conceitos científicos no ambiente escolar, notadamente nas aulas de Educação Física, pensando-se na contribuição desta disciplina curricular para o desenvolvimento do pensamento teórico dos indivíduos.

A Educação Física, como disciplina do currículo escolar, necessita vincular-se a essas finalidades. No entanto, percebe-se que essa disciplina curricular é marcada por uma concepção hegemônica que a concebe como disciplina predominantemente prática, associando-a quase que exclusivamente à prática de brincadeiras, de exercícios físicos e esportivos, sem, contudo, relacioná-la devidamente com a natureza e especificidade da educação escolar, compreendendo-a exclusivamente pela sua dimensão prática, associada ao *movimento humano*.

Assim, neste artigo, foram tecidas, de partida, considerações sobre o ensino por meio da assimilação de conhecimentos nas suas formas mais desenvolvidas e o desenvolvimento humano e sua relação com a formação de conceitos e, por conseguinte, as relações desses aspectos com a atividade de ensino da Educação Física, disciplina curricular historicamente vinculada a ideários que concebem seu ensino derivado direto da atividade sensorial das pessoas, configurando-se, portanto, como uma forma primária de pensamento cujo caráter diretamente empírico evidencia sua “imediatez”, sua limitação, sua falta de sistematicidade e sua incapacidade de ir além das aparências.

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DOS INDIVÍDUOS

De acordo com a definição de trabalho educativo preconizado pela pedagogia histórico-crítica, a educação escolar tem como finalidade “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13). Essa afirmativa decorre do pressuposto de que o desenvolvimento humano é regido, principalmente, por leis sócio-históricas, tendo como ponto de partida o longo processo de desenvolvimento do gênero humano concretizado pela atividade social humana, atividade essa realizada fundamentalmente pelo trabalho que outra coisa não é senão a transformação da prática social por meio da relação entre o homem e a natureza, situando-se a prática educativa no próprio interior dessa prática social. Não obstante, “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem” (Saviani, 2013, p.7), e sua humanidade resulta de um trabalho educativo, tratando-se de um processo de aprendizagem, de síntese de múltiplas relações que são estabelecidas ao longo da vida.

Tal processo de humanização não é algo natural, visto que o homem não nasce “sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o processo educativo” (Saviani, 2013, p. 7). A educação, portanto, é um fenômeno humano, visto que o indivíduo, como humano singular, assim se faz a partir da apropriação da cultura humana disponibilizada pelo conjunto dos homens.

Essa assertiva evidencia diferenças fundamentais entre o desenvolvimento do psiquismo animal e humano. De acordo com Martins (2013a), o primeiro é basicamente sensorial e perceptivo, configurado em seus órgãos de sensibilidade e motores, que respondem aos estímulos de natureza biológica. Seu psiquismo está voltado a um aperfeiçoamento que lhes possibilite adaptar-se ao meio em que vivem, buscando uma maior possibilidade de orientação no meio exterior e, conseqüentemente, um processo de evolução da espécie. Por isso, pode afirmar-se que é impossível a transmissão de conhecimentos, pois, sua capacidade de desenvolvimento do psiquismo está voltada apenas para sua base biológica e de sobrevivência da espécie.

Assim, diferente dos animais que mantêm seu desenvolvimento subjugado às leis biológicas, regidas

“direta ou indiretamente aos padrões instintivos e circunstanciais que o preservam como refém do meio em que vive” (Martins, 2013a, p. 27), o psiquismo humano tem uma natureza social, portanto, conduzido especialmente pelas leis de desenvolvimento sócio-históricas, em que o homem em lugar de se adaptar à natureza, adapta-a para si pela ação transformadora mediante as atividades de trabalho. Portanto, é o trabalho que o diferencia dos demais animais, visto que esse é uma atividade ativa e intencional, em que o homem para garantir sua sobrevivência extrai da natureza “os meios para sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (Saviani, 2013, p.11), sendo esse transmitido historicamente pelo conjunto dos homens às novas gerações.

O desenvolvimento do psiquismo humano tem sua origem nas relações sociais, tratando-se da relação sujeito e objeto e da relação dialética entre o material e o ideal, relações essas que possibilitam a formação de uma “imagem subjetiva do mundo objetivo, ou do reflexo psíquico da realidade” (Martins, 2013a, p. 28). Em virtude dessa afirmativa, a consciência não pode ser identificada somente pelo plano de vivências internas, mas “como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com outros homens e com o mundo” (Martins, 2013a, p.29).

Martins (2013a) evidencia essa assertiva assinalando que a atividade condiciona a consciência, enquanto a consciência a regula, ressaltando o conceito de *práxis*, unidade entre teoria e prática, ação e conhecimento.

Mediante este conceito de *práxis*, o processo de apreensão subjetiva da realidade objetiva não se identifica como uma reprodução mecânica do real, uma vez que o reflexo não se trata apenas da imagem fenomênica do objeto, mas representa sua conversão em imagem cognitiva, um processo de reflexão e superação do sensorial para conceitual, e assim posto, tem-se como produto do reflexo

a conversão do conceito em signo, em instrumento psíquico, em mediação na atividade objetiva que liga, transformadoramente, o homem à natureza. (Martins, 2013b, p. 122)

Os signos são palavras, imagens psíquicas ou conceitos subjetivos apreendidos para designar a realidade objetiva, portanto, “mediadores semióticos

das relações dos homens com a cultura humana” (Martins, 2013a, p.30) e elementos centrais no seu desenvolvimento.

Considerando-se o psiquismo humano como a imagem subjetiva da realidade objetiva, vale ressaltar que é por meio da mediação dos signos que é possível a formação da referida imagem, mediações fundamentais para a apreensão da realidade, ou seja, a consciência do real.

Vygotski (1926/1997) postulou que as determinações reais do desenvolvimento psíquico da criança se encontram na cultura historicamente constituída. Contrapondo-se aos enfoques biologicistas e interacionistas da psicologia tradicional, o psicólogo soviético encontrou no emprego de signos as bases da superação das explicações sobre o psiquismo insuficientes.

Ao introduzir o conceito de mediação por signos, “Vygotski está afirmando que o psiquismo é uma de suas principais expressões, o pensamento, surgem no processo de relacionamento do indivíduo com a realidade externa, objetiva” (Abrantes & Martins, 2008, p. 5). Carregados de humanidade objetivada, os signos operam como atividade de segunda ordem, assumindo função de instrumento psíquico, retroagindo sobre o próprio psiquismo e suas funções e caracterizando-se verdadeiramente como *atividade mediadora*. O conceito de mediação para a psicologia histórico-cultural corresponde ao movimento contraditório e dialético a partir do qual minimamente dois elementos sofrem influência recíproca de suas propriedades essenciais, ocorrendo certa interposição de um sobre o outro resultando em transformação. Com efeito:

Ao introduzir o conceito de mediação, Vygotski [...] não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas [...]. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento. (Martins, 2013a, p. 46)

A apropriação dos signos ocorre, segundo Vygotski (1931/1995), por meio de um processo de internalização, definido por ele como lei genética geral do desenvolvimento cultural. Sua teorização de base marxista lhe possibilitou explicitar que por meio da atividade social dos homens na prática social, entrando em contato prático com os objetos (naturais e sociais), a imagem psíquica e o próprio psiquismo vão se constituindo, e nisso reside a importância da mediação dos signos.

A unidade entre atividade externa (processos interpúnicos) e a atividade interna (processos intrapúnicos) instaura uma dinâmica de movimento a partir do qual os primeiros são convertidos nos segundos, ao mesmo tempo em que os segundos retroagem nos primeiros (como, por exemplo, a produção de objetos sociais materiais que contém atividade humana imaterial latente). Processo interpúnico traduzido em processo intrapúnico foi o que Vygotski denominou de internalização, postulado como lei fundamental de desenvolvimento.

Martins (2013b) afirma que para uma melhor percepção e ordenação da realidade na consciência do sujeito é importante que o mesmo desenvolva a formação de conceitos, visto que esses operam na formulação de sínteses mais elaboradas e generalizadas da realidade, analisando-a de uma forma mais completa, sistemática e reflexiva.

De acordo com Vygotski (1934/2001), a formação do pensamento conceitual ocorre sobre a base de conceitos espontâneos e conceitos científicos. O psicólogo soviético afirma que a fronteira entre ambos é tênue, ocorrendo entre eles interpenetrações e relações recíprocas. Assim, o desenvolvimento do pensamento por intermédio da formação de conceitos espontâneos e científicos ocorre via um mesmo e único processo. Não obstante, o autor apontou a superioridade dos conceitos científicos do ponto de vista da qualidade do desenvolvimento do pensamento.

Os conceitos científicos se diferem radicalmente dos conceitos espontâneos em virtude da alta capacidade de generalização, sistematização e síntese que possuem, inserindo-se em um sistema teórico por meio do qual é possível a atividade mental reproduzir um dado objeto ou fenômeno, seus traços essenciais, seu universo categorial e seu sistema de relações, nesse contidos outros conceitos e outras categorias essenciais que se relacionam reciprocamente, possibilitando o pensamento captar o movimento dos objetos ou fenômenos em sua essencialidade concreta. De acordo com o autor:

Uma vez que a nova estrutura de generalização tenha surgido na esfera do pensamento, se transfere depois, como qualquer estrutura, como um determinado princípio de atividade, sem necessidade de aprendizagem alguma, a todas as esferas restantes do pensamento e dos conceitos. Desse modo, a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos. (Vygotski, 1934/2001, p. 214)

Por meio deles, a realidade pode ser refletida de maneira profunda pelo pensamento, visto que os conceitos espontâneos são formados sobre a base da relação direta e imediata entre sujeito e objeto, possuindo caráter diretamente empírico e derivado diretamente da atividade sensorial dos indivíduos na vida cotidiana. Com efeito,

Sem os conceitos espontâneos a criança e o adolescente não seriam capazes de adquirirem os conceitos científicos, mas, sem esses, seu pensamento tornar-se-ia prisioneiro da imediatez da vida cotidiana. (Duarte, Assumpção, Derisso, Ferreira & Saccomani, 2012, pp. 3959-3960)

O desenvolvimento do pensamento teórico se coloca como função psíquica indispensável para o conhecimento da realidade, tornando-a inteligível, visto que opera por meio de ações lógicas de raciocínio como análise, síntese, comparação, generalização e abstração. Por certo, decodificar o real é fundamental para nele agir e ele transformar e, nesse processo, a educação escolar tem conferido lugar de destaque. Afirmou Vygotski (1934/2001, p. 196):

Os conceitos científicos se relacionam com a experiência pessoal de maneira diferente de como o fazem os conceitos espontâneos. Os últimos surgem e se formam durante o processo da experiência pessoal da criança. Diferentemente, os motivos internos que impulsionam a formação de conceitos científicos são completamente diferentes daqueles que orientam seu pensamento a formar conceitos espontâneos. As tarefas mobilizadas pelo pensamento da criança são distintas quando assimila conceitos na escola e quando esse pensamento está entregue a si mesmo.

Os conceitos científicos não se encontram disponibilizados na vida cotidiana dos indivíduos, pois, se assim o fosse, se desenvolveriam espontaneamente sob a base da representação da atividade sensitiva, conforme explicita Davidov (1988) acerca das particularidades do pensamento empírico. De maneira contrária, a formação dos conceitos científicos carece do ensino, da transmissão dos conteúdos escolares mais desenvolvidos representativos dos signos culturais que permitam decisivamente expressar as leis que regem determinado fenômeno e que possuem validade universal. Confere-se, assim, importância à educação escolar como processo privilegiado para a transmissão dos conhecimentos sistematizados e o enriquecimento

do universo de significações dos indivíduos, papel reconhecido tanto pela pedagogia histórico-crítica quanto pela psicologia histórico-cultural. Nota-se que:

nenhuma apreensão circunstancial e imediata da realidade pode ser representativa de sua mais completa decodificação. De modo circunstancial e imediato, é possível a captação, meramente, das manifestações fenomênicas do objeto, da sua aparência, mas não a sua essencialidade concreta, a sua existência objetiva como síntese de múltiplas determinações [...]. Nessa direção [...] os conhecimentos clássicos são aqueles que se colocam mais decisivamente a serviço desse ideal [...]. A posse dos atributos requeridos à construção do conhecimento objetivo por parte de cada indivíduo é um processo socialmente dependente [...]. Atuar nessa direção é a função precípua da educação escolar, à qual compete promover a socialização dos conhecimentos universais representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, em cuja ausência a captação das leis que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível. (Martins, 2013a, pp. 273-274)

Com efeito, Vygotski (1934/2001) dedicou-se rigorosamente às relações entre ensino e desenvolvimento, afirmando ser a instrução escolar condição para o desenvolvimento das pessoas, uma vez que a apropriação dos signos da cultura provocada pelo ensino dos conteúdos científicos tenderia a mover o curso do desenvolvimento humano por meio das contradições instaladas entre processos biológicos e culturais. Conforme afirmou:

A questão do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é, antes de tudo, uma questão prática de enorme importância, que pode ser primordial do ponto de vista das tarefas a que se propõe a escola ao ensinar à criança o sistema de conhecimentos científicos [...]. Tem, ademais, um significado teórico muito importante, uma vez que a investigação do desenvolvimento dos conceitos científicos, quer dizer, dos conceitos autênticos, verdadeiros, pode nos permitir descobrir as regularidades mais profundas, mais fundamentais de qualquer processo de formação dos conceitos em geral. (Vygotski, 1934/2001, p. 181)

Evidencia-se que tanto Vigotski quanto os demais representantes da psicologia histórico-cultural conferiam destaque à educação escolar, atribuindo a ela a importância de transmissão de conteúdos escolares

sistematicamente organizados por meio dos conceitos científicos, visto que esses exigem uma relação mais ampla e abstrata com a realidade, ou seja, atuam em um plano superior, tendo a função de formular o pensamento por meio de tarefas de estudo que exigem dos indivíduos a atividade teórica, enquanto os conceitos espontâneos se desenvolvem a partir das experiências práticas cotidianas dos indivíduos, sendo derivação direta da atividade sensorial e levando ao conhecimento do imediatamente dado na realidade, forma primária de pensamento, portanto (Davidov, 1988).

Desta forma, cabe aos professores das diferentes disciplinas da educação escolar, incluída a Educação Física, desenvolver nos alunos uma sólida base teórica “apoiada em conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos” (Pasqualini, 2013, p. 73), para assim desenvolverem uma atividade de ensino significativa, compreendendo que o professor não é meramente um organizador ou mediador de atividades práticas, mas um intelectual, responsável por atuar na formação também intelectual dos estudantes, ou seja, na elaboração de conceitos científicos.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Historicamente, reconhece-se que a Educação Física, sob os resquícios do liberalismo e do positivismo (Soares, 1994), deles absorveu o trabalho pautado em leis da sociedade burguesa moderna, na disciplina e no tecnicismo instrumental, concebendo a corporalidade humana como a-histórica, sob um ponto de vista essencialmente prático.

Foi na Europa, já na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, onde se iniciou o movimento médico higienista, esse que tinha como preocupação central “os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício” (Darido & Rangel, 2008, p. 1). Em nome da nova ordem burguesa, passou-se a investir em aspectos ligados a medicina, visando manter o estado saudável dos indivíduos, visto que a nova sociedade capitalista necessitava de um novo homem: forte, ágil, capaz de produzir por meio da sua força física a riqueza por ela exigida.

Com efeito, o problema relacionado à saúde dos indivíduos não apenas se relacionava aos aspectos biológicos, mas sociais. O aspecto doente da sociedade em tal época não estava somente vinculado aos hábitos

higiênicos e de saúde da sociedade, visto que a raiz do problema estava nas condições sociais em que a classe trabalhadora foi submetida, como as suas condições de trabalho e vida.

A Educação Física acabou por assumir a função social de ser, ela mesma, o “grande bem para todos os males, como protagonista de um corpo saudável, saudável porque faz exercícios físicos” (Soares, 1994, p. 50). Desse modo, vinculando-se a área biológica, essa disciplina veio como elemento constituinte deste projeto burguês de higienização da sociedade. Sendo denominada apenas como ginástica, foi inserida no meio escolar sobre um ponto de vista apenas prático, focada em um trabalho de disciplinarização de movimentos, pois se configurava

como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia, para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde [...] a sua visão de mundo. (Soares, 1994, p. 49)

No Brasil, nas quatro décadas iniciais do século XX, as aulas de Educação Física também tinham uma grande influência das instituições militares, visto que as aulas eram ministradas por instrutores do exército, “que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia” (Soares et al., 1992, p.36). Desse modo, o pensamento militar também esteve atrelado à realidade dessa disciplina, visto que se pensava que na escola, também, poderiam ser formados cidadãos fortes e capazes de defender a nação. Para isso, utilizavam-se métodos de ensino pautados na rigidez e disciplina, focados na técnica, seleção dos mais habilidosos e caráter essencialmente prático das aulas.

Com alguns aspectos semelhantes, surge o processo conhecido como a “esportivização” da Educação Física, que emergiu por volta de 1964, período cujo governo militar passou a investir intensamente no esporte, buscando fazer da Educação Física escolar “um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível” (Darido, 2003, p.2).

Contemporaneamente, percebe-se que o caráter essencialmente prático da disciplina ainda prevalece, visto que mesmo com o surgimento de diferentes propostas de ensino da Educação Física na escola em nosso país, sobretudo a partir da década de 1970 e 1980, movimento que se denominou “renovador da Educação Física brasileira”, constata-se que hegemonicamente as abordagens e/ou tendências de ensino que

se constituíram a partir daí não conseguiram superar a concepção predominante de ensino do *movimento* sob forte viés biológico ou fisiológico, ainda que mascaradamente com uma caracterização psicopedagógica (Castellani Filho, 1998).

No bojo deste movimento, destacamos a elaboração da abordagem e/ou tendência de ensino conhecida como metodologia crítico-superadora, a qual veio a público a partir da publicação da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, denominada Coletivo de Autores, em 1992, e que acabou por conceber a atividade de ensino da Educação Física para além do aprendido do movimento, do saber fazer, do realizar e executar um gesto motor.

A perspectiva superadora de Educação Física anunciada nesta obra se dá notadamente ao buscar concebê-la como uma disciplina pedagógica que tem como objeto de estudo a cultura corporal, “resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola” (Soares et al., 1992, p. 39).

A concepção de currículo escolar para esta abordagem de ensino é a de contribuir, como totalidade de disciplinas curriculares como a Geografia, Matemática, Línguas, Ciências, História etc., para uma reflexão pedagógica ampliada que tem como eixo central desenvolver nos estudantes a capacidade de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória.

Esta concepção crítico-superadora de ensino acabou por se diferenciar das demais propostas pedagógicas da área ao explicitar que o trabalho pedagógico na Educação Física tem como objetivo central ‘aprender conhecimentos’ que compõem a especificidade – o singular – da cultura corporal, assumindo diferentes conotações e significações sociais conforme expressões históricas definidas (o particular) em articulação com os demais conhecimentos constitutivos da realidade humana (o geral), postulando a necessidade de desenvolver nos alunos a visão de totalidade do real.

Ao denominar seu objeto de estudo como cultura corporal, o qual se expressa e se materializa na prática social por meio da ginástica, do jogo, da dança, das lutas e dos esportes, e que podem ser identificados “como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (Soares et al., 1992, p. 38), a atividade pedagógica supera o ensino do movimento,

já não mais exclusivamente visualizado como um mero gesto mecânico, mas como um elemento cultural, que precisa ser vivenciado, conhecido, constatado, apreendido e explicado em suas mais diferenciadas manifestações, não prescindindo dos conceitos teóricos e científicos fundamentais para tal apreensão:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Ela busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (Soares et al., 1992, p. 38)

É preciso explicitar que quando nos referimos à necessidade de superação da concepção de Educação Física que elenca o movimento como objeto do currículo e/ou como centralidade dos conteúdos desta disciplina pedagógica, não se está opondo ao ensino da prática na Educação Física. Ocorre que a concepção de prática não se encerra na prática empírica fenomênica do imediatismo do cotidiano.

É evidente que os homens estão em atividade prática com o meio em que vivem. Mas esta atividade prática dos homens deve ser compreendida a partir de elementos ontológicos e históricos que possibilitam distinguir tal atividade prática humana da ação imediata e prática dos outros animais.

Conforme a teoria social marxiana, “o animal está em relação imediata com o objeto de suas necessidades, que são sempre iguais e biologicamente determinadas” (Markus, 1974, p. 62). Disto decorre que os animais estão em atividade prática com o meio de forma totalmente imediata. Aos animais apenas lhe interessam as propriedades do objeto para satisfação biológica. Assim,

O animal dá forma à matéria segundo o critério e a necessidade da sua espécie; e tão somente segundo esse mesmo critério ele é capaz de “conhecê-la”. (Markus, 1974, p. 62)

Já a atividade prática dos homens no mundo ganha características que supera essa imediatividade, tornando-a uma relação mediatizada e suscetível de

modificação. É, portanto, uma atividade prática rica de mediações numerosas e ações recíprocas. No âmbito destas mediações está o processo de desenvolvimento da consciência humana, visto que seu desenvolvimento individual é mediatizado pela atividade humana do trabalho e pela própria sociedade como um todo.

Tais pressupostos trazem implicações quando pensamos no trabalho educativo escolar. Isto porque, para o materialismo histórico-dialético, as formas mais desenvolvidas de conhecimento já estão presentes na própria realidade histórico-social, vale dizer, na prática social humana. Cabe ao trabalho educativo promover ações intencionais, planejadas e sequenciadas de forma a possibilitar diretamente o desenvolvimento de ferramentas de pensamento – complexas funções psíquicas superiores – as quais viabilizem a captação subjetiva dessa realidade objetiva na sua máxima fidedignidade. Isso vale para a captação do conhecimento da realidade e para o desenvolvimento da consciência humana:

[...] na medida em que a necessidade imediata do indivíduo forma apenas uma parte do conjunto global das necessidades sociais, disso decorre que a consciência individual não pode conter em si a consciência concretamente social em sua totalidade [...]. O indivíduo, de certo modo, encontra já “prontos” os esquemas fundamentais de seu comportamento e de suas atividades; não deve fazer mais do que *apropriar-se deles*, no sentido próprio da palavra. Tendo sido formados no decorrer de um longo processo histórico, esses esquemas pressupõem e contêm um preciso nível de conhecimento do mundo; mas, para o indivíduo que os encontra já dados e que deles se apropria tais como são, escapa o fato de que sejam historicamente mediatizados. (Markus, 1974, p. 71, grifos do autor)

Desta forma, utilizando-se das mediações do pensamento teórico (o pensamento conceitual abstrato), os homens são capazes de partir de suas percepções e sensações mais imediatas – que de forma alguma possuem caráter de um subjetivismo individualista – e captar a estrutura articulada da realidade objetiva, esta que se apresenta aos indivíduos agora não mais de forma caótica como um todo desarticulado, mas, sim, como síntese de múltiplas relações.

A categoria mediação corresponde a uma das principais categorias da lógica dialética, sendo preciso, portanto, ultrapassar os esquemas mentais comumente adotados pelo pensamento analítico-racional imposto

pela lógica formal para que se possa compreender a relação teoria e prática como momentos distintos, porém, inter-relacionados em uma mesma totalidade articulada e rica em relações numerosas.

Ora, esse todo articulado é a própria prática social humana. Mais uma vez é preciso afirmar que o homem está em relação prática com o mundo, encontra-se em atividade no interior da prática social. Isto significa que, ao desenvolver ou realizar uma atividade teórica ele estaria fora, ausente ou retido da prática social? De forma alguma! A atividade teórica é uma modalidade de atividade social humana que ocorre ‘no interior da própria prática social’. Quando realizamos uma atividade teórica em hipótese alguma isso significa que saímos da prática, e que posteriormente devemos retornar a ela para colocar em prática a teoria.

Comumente nos deparamos com professores e alunos fazendo afirmações do tipo: “na prática a teoria é outra”; “esta aula é muito teórica”; ou ainda “deixemos a teoria um pouco de lado e verifiquemos na prática o resultado”. Com efeito, acabam por identificar teoria e prática como polos opostos externamente, com identidades próprias e que divergem entre si. Tal perspectiva de análise dispensa o tratamento de suas mediações e contradições internas. A passagem abaixo nos parece muito elucidativa sobre esta questão:

A passagem da relação prática à relação teórica não significa absolutamente uma transcendência do mundo objetivo, uma separação entre a consciência e as necessidades humanas, algo similar a uma pura contemplação. Ao contrário: essa passagem (que significa o reconhecimento do objeto no que ele é em si e no modo *como* ele existe em si) resulta do fato de que as necessidades que determinam o conhecimento tornam-se cada vez mais numerosas e universais, e se dirigem a totalidade do objeto, da natureza e do homem: o que só se tornou possível graças ao desenvolvimento da produção material; à objetivação do homem; à universalização do processo de transformação da natureza. (Markus, 1974, p. 66, grifo do autor)

Portanto, interessa aos professores de Educação Física desenvolver um trabalho educativo que possibilite a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes, pois é necessário que o aluno perceba os conteúdos da cultura corporal a partir de sínteses mais elaboradas e com alto grau de generalização da realidade, elaborando assim conceitos



que superem a experiência empírica-sensorial (de ordem eminentemente sensitiva e imediata) deste objeto de ensino da Educação Física.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação pautada nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, ao mesmo tempo em que reconhece que o desenvolvimento do psiquismo humano se identifica com a formação de conceitos teóricos com alta carga de abstração e generalização, também, não nega a ação indispensável do professor no processo de transmissão dos conteúdos escolares e do papel ativo do aluno na internalização dos conhecimentos.

Ao analisar a história da Educação Física no Brasil, Castellani Filho (2001, p. 108) chegou à seguinte análise conclusiva:

A compreensão de Educação Física enquanto “matéria curricular” incorporada aos currículos sob a forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz reforçar a percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à “Educação do Físico” [...].

Quase 30 anos após a assertiva conclusiva deste autor – este seu escrito data de 1988 – parece que a Educação Física ainda não conseguiu superar a sua prática pedagógica calcada apenas em atividades práticas compreendidas como execução de gestos motores. Não se constatou, ainda, nas atividades de ensino da Educação Física nas escolas brasileiras, uma organização de trabalho educativo que valorize a socialização dos conhecimentos clássicos historicamente desenvolvidos e socialmente acumulados de seus conteúdos, voltado para a transmissão dos aspectos lógicos e históricos de seu objeto de estudo.

Este significativo avanço será possível, a partir do momento em que forem obtidas respostas às seguintes questões, que deverão ser enfrentadas futuramente:

Quais são os traços essenciais da atividade acumulada nos conteúdos de ensino da Educação Física? Qual é a estrutura desta atividade que possibilita captar em seu objeto de ensino seu desenvolvimento atual, sua gênese histórica e suas possibilidades de transformação futura? Qual o tratamento que deve ser dispensado pelo professor no que se refere à relação forma e conteúdo, concreto e abstrato, essência e aparência, singularidade e universalidade e, por fim, ensino e aprendizagem, a fim de se sistematizar os conceitos científicos desta disciplina pedagógica que quer se colocar como contribuidora do desenvolvimento do pensamento teóricos dos indivíduos?

Espera-se que a presente reflexão e outras pesquisas parametrizadas pelos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-social possam contribuir para dirimir tais questões e possibilitar a organização de atividades de ensino de Educação Física que de fato sejam promotoras de desenvolvimento, considerando, portanto, o papel da educação escolar na transmissão dos signos culturais fundamentais para o desenvolvimento psíquico, cuja função matricial é a inteligibilidade do real, que outra coisa não é senão a capacidade de apreensão e transformação da realidade.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. & Martins, L. M. (2008). Relações entre conteúdos de ensino e processos de pensamento. In: S. Zambelo de Pinho (Org.). *Oficinas de estudos pedagógicos: reflexões sobre a prática do Ensino Superior*. (pp. 1-180) (Vol. 1). São Paulo: UNESP.
- Castellani Filho, L. (1998). *Política educacional e Educação Física*. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Educação Física no Brasil: a história que não se conta* (6ª ed.). Campinas: Papyrus.
- Darido, S. C. & Rangel, I. (2008). C. A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Darido, S. C. (2003). *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Progresso.
- Duarte, N. (2011). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

- Duarte, N.; Assumpção, M. C.; Derisso, J. L.; Ferreira, N. B. P. & Saccomani, M. C. S. (2012). O marxismo e a questão dos conteúdos escolares (p. 3953). In: *Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba.
- Markus, G. (1974). *Teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Marsiglia, A. C. G. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2013a). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2013b). O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: A. C. G. Marsiglia (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. (pp.117-144). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. & Duarte, N. (Orgs.) (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Soares, C. L. (1994). *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Soares, C. L. et al. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Tomo III. Madri: Visor. (Trabalho original publicado em 1931)
- \_\_\_\_\_. (1997). *Obras escogidas*. Tomo I. Madri: Visor. (Trabalho original publicado em 1926)
- \_\_\_\_\_. (2001). *Obras escogidas*. Tomo II. Madri: Visor. (Trabalho original publicado em 1934)

*Juliete Barbosa da Costa*  
*Fernanda Santos Brasil de Miranda*  
Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*  
em Educação Física Escolar  
Universidade Estadual de Santa Cruz

*Tiago Nicola Lavoura*  
Grupo de Estudos Marxistas em Educação  
Universidade Estadual de Santa Cruz  
nicolalavoura@uol.com.br