

## EDUCAÇÃO FÍSICA E PENSAMENTO TEÓRICO: uma relação possível e necessária

PHYSICAL EDUCATION AND THEORETICAL THINKING: a possible and necessary relationship

Vidalcir Ortigara<sup>1</sup>

Bruno Beloli Milioli<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é apresentar a proposição de ensino que acreditamos efetivamente elevar o pensamento dos alunos a uma condição de pensamento teórico, o ensino desenvolvimental. A proposta tem como ponto de partida o essencial-geral dos objetos de estudo. Sendo assim, perguntamo-nos pelo essencial-geral da Educação Física. Consideramos com maior proximidade do real as atividades da cultura corporal que se expressam nas relações essenciais – criação de uma imagem artística corporal, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal.

**Palavras-chave:** Ensino desenvolvimental. Essencial-geral. Educação Física.

**Abstract:** the object of this work is to present the teaching proposition that we believe effectively to raise the students' thinking in a theoretical condition thinking, the developmental teaching. the proposal has as the starting point the general-essencial of the education objects. we therefore ask ourselves about the general- essencial of the physical education. we consider closer to the real the activities of the bodily culture which are expressed in essencial relations – criation of a bodily artistic image, the controlling of others bodily action and the mastery of ones own bodily action.

**Keywords:** Developmental teaching. General-essencial. Physical Education.

### 1 INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. O gênero humano se constitui concomitantemente na interação sociedade e natureza, ou seja, na unidade destas duas dimensões, que ocorre através da atividade mediada pelas ações humanas. Podemos considerar que “o trabalho é o fundamento do ser social porque transforma a natureza na base material indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem.” (LESSA; TONET, 2008, p. 26). Por meio do trabalho se produzem riquezas materiais e imateriais. Essa atividade vital serve de modelo para analisarmos a educação (LUKÁCS, 2013). A formação da personalidade, incluindo o desenvolvimento moral e mental, vinculada com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades – elementos que a formam –, permite-nos compreender a Educação como algo que articula o exterior e o interior do ser humano (DAVIDOV, 1999a; RUBINSTEIN, 1977; LEONTIEV, 1978).

A pedagogia tradicional<sup>3</sup> – na caracterização davidoviana de abordagem pedagógica dos conhecimentos, hábitos e habilidades no limite ou do predomínio dos conhecimentos com conteúdo empírico (DAVÍDOV, 1988) – provoca desigualdades entre os alunos, gerando ritmos desfavoráveis de aprendizagem e, ao mesmo tempo, degenerando o processo de assimilação de conhecimento (GALPERIN; ZAPORÓZHETS; ELKONIN, 1987; SAVIANI, 2008). Nisso se funda o elemento pedagógico que reforça a desigualdade social. Desse modo, pelos aspectos supracitados, consideramos a escola atual – ainda que imprescindível – insuficiente para alavancar os processos de desenvolvimento das funções

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: [vdo@unesc.net](mailto:vdo@unesc.net). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0232-2164>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: [bruno.milioli@gmail.com](mailto:bruno.milioli@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8897-9169>.

<sup>3</sup> Alertamos que a referência à “pedagogia tradicional” possui outros parâmetros de análise que não se coadunam com a já consagrada caracterização de Saviani (2009) e Libâneo (1998) sobre as concepções pedagógicas do contexto brasileiro.

psíquicas superiores dos educandos.

Na necessidade de avançarmos para uma sociedade que supere as contradições iminentes da luta de classes, a exploração do homem pelo homem, os meios privados de produção, debatemo-nos com as funções que devem ser cumpridas pela educação escolar e, conseqüentemente, pela Educação Física, vislumbrando, mediante bases metodológicas, superar os princípios da escola tradicional por meio do desenvolvimento intelectual dos alunos.

Encontramos essa perspectiva em Davíдов<sup>4</sup> (1982, 1988, 1999a, 1999b). A partir dos estudos da atividade humana e de experimento pedagógico realizado em escolas russas, o autor nos apresenta uma proposta de organização do ensino cujo foco é “enseñar a los alumnos a pensar, es decir, desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporâneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo (llamémosla ‘desenvolvimental’)” (DAVÍDOV, 1988, p. 3, itálicos no original).

Segundo Longarezzi e Puentes (2013, p. 16-17), quando optamos por esse ensino

[...] que promove o desenvolvimento no sentido pleno da palavra, ou seja, no ensino desenvolvimental, vamos ao encontro de uma psicologia que entende que não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana – sem o intencionalmente organizado trânsito do patrimônio cultural da humanidade de geração a geração. Se trata de uma educação voltada ao desenvolvimento pleno do homem e à formação de um “novo homem”, não em termos genético-moleculares, mas sociais, econômicos, históricos e culturais.

De acordo com Libâneo e Freitas (2013, p. 315), Davíдов esperava que a escola, intrinsecamente ao desenvolvimento do novo homem, “ensinasse os alunos a orientarem-se com autonomia na informação científica e em qualquer outra esfera de conhecimentos, ou seja, que os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental.” Davíдов (1988, p. 243) expõe que

[...] la idea fundamental de esta teoría [do ensino desenvolvimental] (...), es la tesis de que la enseñanza y la educación constituyen las formas universales del desarrollo psíquico de los niños; en ellas se expresa la colaboración entre los adultos y los niños, orientada a que éstos se apropien de las riquezas de la cultura material y espiritual, elaboradas por la humanidad.

Seguindo a análise de Davíдов (1988) quando se refere ao ensino das artes plásticas, Nascimento (2014) aponta que o conteúdo fundamental do ensino da Educação Física é a assimilação, pelas crianças, do procedimento geral de percepção adequada e criação das formas de ações corporais (NASCIMENTO, 2014). Longarezzi e Puentes (2013, p. 10) assinalam que nessa perspectiva a tarefa social da escola não é somente ditar a seleção de conhecimentos e habilidades utilitário-empíricos, mas desenvolver o pensamento teórico nos educandos. Ou seja, “a função da escola é desenvolver no aluno as funções mentais superiores que o tornam mais humano tendo como foco o pensamento teórico, pela via da apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais”.

Sob esse ponto de vista, a organização do ensino assume importância ao distinguir os conhecimentos com conteúdo empírico dos com conteúdo teórico tendo em conta o desenvolvimento intelectual dos alunos. A apropriação dos conhecimentos sob tal diferenciação conduz à formação de pensamentos igualmente distintos. Nesse sentido, Davíдов (1988, p. 6, itálicos no original) ressalta a importância do pensamento teórico.

La esencia del pensamiento teórico consiste em que se trata de um

---

<sup>4</sup> O nome de Davíдов é escrito de diversas maneiras na literatura. Optamos por utilizar a forma Davíдов. Quando nos referirmos à citação, utilizaremos o formato original de cada obra.

procedimiento especial com el que el hombre enfoca la comprensión de las cosas y los acontecimientos por vía del análisis de las condiciones de su origen y desarrollo. Cuando los escolares estudian las cosas y los acontecimientos desde el punto de vista de este enfoque, comienzan a pensar teóricamente.

O autor russo aponta como central o enfoque do essencial-geral do conhecimento dos objetos de cada disciplina específica. Essa é a base da elaboração de uma atividade de ensino que leve os alunos a entrar em atividade de estudo. O problema que se apresenta para nós, ao tematizarmos o ensino de Educação Física, é qual o seu essencial-geral.

Em relação ao objeto de estudo da Educação Física, apontamos as duas proposições de ensino que ganharam maior repercussão nos debates acadêmicos da área, no Brasil: a) a proposição Crítico-Emancipatória, expressa nas obras *Educação física: ensino e mudança* (KUNZ, 1991) e *Transformação didático-pedagógica do esporte* (KUNZ, 1994), que entende como especificidade da Educação Física o movimento do corpo humano como conteúdo relevante para a prática pedagógica e objetivações culturais; b) a concepção Crítico-Superadora, expressa na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, elaborada por um Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), que compreende o ser humano como produtor de cultura por meio da apropriação dos sentidos e significados referentes ao ambiente e ao convívio das pessoas em seu contexto social, ou seja, toma a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física.

Adotamos como metodologia, especificamente para esta produção, a pesquisa bibliográfica, posto que, de acordo com Boccato (2006, p. 266), traz “subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”. Para Demo (2006, p. 21), o estudo teórico “é indispensável, como formulação de quadros explicativos de referência, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica”.

Procuramos, portanto, expor primeiramente o debate das duas concepções didático-pedagógicas – Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1991; 1994) e Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992) – e algumas relações intrínsecas à teoria da atividade. Consideramos necessário apresentar, na sequência, a compreensão de pensamento teórico em Davidov, para a qual recorreremos às seguintes literaturas: Davídov (1988), Davýdov (1982), Davydov (1999b) e Libâneo; Freitas (2013).

Sobre o essencial-geral da Educação Física, encontramos em Nascimento (2014) uma primeira aproximação ao tema que nos parece bastante coerente com as orientações davidovianas do ensino desenvolvimental. A autora apresenta algumas questões consoantes a tal ensino, em síntese, dos conhecimentos das diferentes manifestações da cultura corporal, ou seja, as relações essenciais-gerais da cultura corporal, que comporiam o conteúdo da Educação Física escolar articulado com o desenvolvimento do pensamento teórico, conforme descreveremos a seguir.

## 2 O OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para explicitarmos as compreensões do objeto de estudo da Educação Física, inicialmente travamos uma discussão acerca de duas perspectivas teórico-metodológicas de ensino para a Educação Física brasileira. Nossa análise refere-se às perspectivas Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1991, 1994), que aponta como sua especificidade a cultura de movimento, e Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992), que estabelece como conhecimento da Educação Física a cultura corporal. Ressalvamos que cada termo carrega consigo diferentes marcos teóricos, filosóficos, políticos, ideológicos, concepções de homem, leituras da realidade e projetos de sociedade.

Ao fundamentar a proposta Crítico-Emancipatória, Kunz (1994) afirma que o movimento humano é o ponto de partida, ou seja, o movimento é um fenômeno primordial da vida. A Educação Física deve enfatizar o ensino sobre o movimento humano, “‘movimento próprio’, descoberto no significado existencial do agir, na própria espontaneidade. Trata-se da relação sujeito mundo e das relações de seres humanos nas dimensões espaço-temporais.” (ARAÚJO; DOMINGUES; SURDI; KUNZ, 2010, p. 2). Pensar o movimento humano como o objeto de estudo da Educação Física, alertam os autores, pode levar a entender que estudaríamos o corpo ou suas partes de forma parcelada, separadamente. Porém, nessa

concepção os movimentos devem ser estudados no se-movimentar no espaço.

De acordo com Trebels (2006, p. 40), se-movimentar “é a forma de um agir original do ser humano por meio da qual ele se garante como ser no mundo e na qual – neste agir – ele mesmo, como sujeito, e o mundo como sua contraface imaginária, adquirem contornos visíveis”. Nesse aspecto, o movimento humano é um relacionamento entre homem e mundo. Estar no mundo, “ser-assim-do-mundo” expressa condição de se movimentar no imediato. O dialógico é o movimento de interação do sujeito autocentrado, singular, individual, que toma decisão de se movimentar no espaço e no tempo, não como fruto de condições sociais históricas.

A desconexão da realidade objetiva em relação à concepção de “movimento” expressa códigos, sentidos e significados em discrepância com a atividade prática do homem, induzindo os sujeitos a estabelecerem relações históricas extrapoladas por direções individualizadas.

A perspectiva Crítico-Superadora (SOARES et al., 1992) tem como base teórica o materialismo histórico-dialético nos matizes da Psicologia Histórico-Cultural. Essa concepção acredita que o desenvolvimento da humanidade decorre de cultura constituída historicamente a partir de atividades humano-genéricas (Soares et al., 1992). Tomar por objeto da Educação Física a cultura corporal leva à necessidade de se estabelecer alguns elementos básicos. O primeiro é a teoria da atividade que, de acordo com Leontiev (1978, p. 301), tem papel significativo para a compreensão do processo de constituição do gênero humano e da cultura corporal como evolução histórica do homem em sociedade. O autor ressalta que o desenvolvimento da humanidade é um processo cultural.

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Nascimento (2014, p. 25) corrobora com Leontiev (1978) ao explicitar que o desenvolvimento da humanidade decorre da cultura. Esta, por sua vez, é apropriada pelas condições objetivas e subjetivas, construída historicamente com base em atividades humano-genéricas, o que nos permite a compreensão de que a “*cultura corporal* constitui-se no próprio objeto de estudo e de ensino da Educação Física.” (NASCIMENTO, 2014, p. 25, itálicos no original).

A relação entre homem e mundo objetivo ocorre pela atividade. Nessa perspectiva o psiquismo existe em forma dupla, em atividade e consciência que formam uma unidade dialética, pois as transformações que acontecem na consciência, governadas pela atividade empreendida pelo homem, se manifestam como imagem subjetiva do mundo objetivo (MARTINS, 2013).

Conforme Leontiev (1978, p. 251-252), a consciência é constituída socialmente, instituindo-se na relação imediata com o objeto, fruto da inter-relação sujeito e objeto, ou seja, a origem dos processos psíquicos situa-se na articulação de atividade interna e externa. Esta ocorre mediante a atividade do homem no lugar que ele ocupa nas circunstâncias concretas da vida, sendo que a passagem da consciência social para individual ocorre pelo processo de apropriação dos conhecimentos na relação com os outros homens e com o mundo; “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição”.

O autor argumenta que a formação do indivíduo ocorre por meio de sua atividade com a realidade circundante, ou seja, as significações são produzidas no conjunto da atividade humana na interação com a realidade objetiva. Isso ocorre, nas palavras de Libâneo e Freitas (2013, p. 330), “por meio da apropriação da experiência social histórica, o sujeito individual reproduz em si a atividade coletiva e as formas histórico-sociais da atividade”. Por essa razão conceitos historicamente formados na sociedade

existem nas formas da atividade humana resultante do reflexo racional dos objetos, dando origem às significações.

O resultado da atividade humana adquire objetividade nos produtos materiais e imateriais, pela produção e reprodução das relações genérico-humanas. Nascimento (2014, p.11, itálicos no original) aponta que o “estudo dos *objetos de ensino* da Educação Física direciona-se a uma síntese dos conhecimentos *gerais* encarnados nas diferentes manifestações corporais existentes em nossa sociedade, tal qual o Jogo, a Luta, a Dança, o Circo, o Atletismo e a Ginástica.” Esses objetos são particularidades de atividades humanas da cultura corporal, que atribuem determinadas capacidades humano-genéricas.

### 3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PARTICULARIDADE DA ATIVIDADE HUMANA

As relações da cultura corporal como objeto ocorrem apoiadas em determinada interpretação dada pelo conjunto de relações humano-genéricas. Como afirma Davídov (1988), a compreensão conceitual ou o apropriar-se teoricamente de um fenômeno é entender sua origem e desenvolvimento a partir da prática social que ascende de uma necessidade. Nesse aspecto, apropriar-se do jogo, da dança, da ginástica, da luta etc. é compreender o conjunto da atividade humana e as relações que o originaram. Nascimento (2014, p. 28, itálicos no original) assevera que a “*Educação Física tem por finalidade ensinar atividades humanas, mais precisamente, ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e objetivados nas atividades da cultura corporal.*”

De acordo com a autora, para cumprir tal finalidade é preciso analisar o movimento lógico e histórico dos objetos, ou seja, explicitar as relações essenciais intrínsecas aos objetos para, deste modo, ao se apropriar deles, desenvolver as funções psíquicas superiores.

Por essa razão, a análise dos objetos de ensino da Educação Física é um instrumento pedagógico fundamental para a concretização do trabalho educativo que visa desenvolver a personalidade dos estudantes, particularmente, a partir do desenvolvimento da *imaginação* dos sujeitos. (NASCIMENTO, 2014, p. 29, itálicos no original).

A compreensão das relações essenciais-gerais das atividades da cultura corporal ocorre sob a forma de conceitos teóricos na investigação do lógico e histórico que, por sua vez, permitem a sistematização do *geral* do fenômeno.

Para melhor compreender esse trânsito, necessitamos aclarar o processo do pensamento teórico ou de generalização dos conceitos. Sobre esse fator, Davidov (1882) ressalta que a apropriação do conhecimento pelo aluno ocorre quando este consegue relacioná-lo com o real e compreender o essencial-geral de determinado conhecimento, que se manifesta em todas as particularidades. Sem isso não conseguimos superar o pensamento empírico e, assim, alcançar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

De acordo com Davydov (1988), a generalização dos conceitos ocorre pelo reflexo ideal, ou seja, o processo das formas de idealização da atividade subjetiva “que permite ao sujeito a reprodução mental da atividade material e, como consequência, a realização de experimentos e transformações mentais com os objetos de conhecimentos.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 334).

O processo interno que une esses aspectos próprios do movimento do pensamento humano constitui-se pelo caminho da abstração e da generalização até a formação do conceito. Conforme Libâneo e Freitas (2013, p. 335),

Para chegar ao conceito do objeto, o pensamento do aluno segue o caminho da abstração e generalização. Seu pensamento precisa realizar o trânsito e as transformações do objeto desde sua manifestação abstrata até sua manifestação concreta, desde seu caráter generalizado ao seu caráter singular. Neste trânsito, o processo de generalização conceitual desempenha uma função básica: permite ao aluno conhecer o objeto percebendo como seu aspecto geral

também aparece em cada caso particular.

O conteúdo do pensamento teórico é o domínio das particularidades dos fenômenos que, inter-relacionadas, constituem um sistema em sua totalidade. A construção de um conceito sobre os objetos significa a idealização do seu conteúdo. Davídov observa que (1988, p. 126) a “acción de construcción y transformación del objeto mental constituye el acto de su comprensión y explicación, el descubrimiento de su esencia.” Esse trânsito possui caráter altamente cognoscitivo, que ao passar do tempo permite a realização de experimentos mentalmente. Davídov (1988) sustenta que as dependências internas essenciais não podem estar ligadas à mera descrição, não buscam as semelhanças na objetividade presente, imediata. O interno apenas pode ser descoberto nas mediatizações e nas inter-relações dos traços de sua formação, presentes em um sistema aparentemente fragmentado dentro do todo.

Para Davydov (1999b, p. 126),

O conhecimento que representa as inter-relações entre o conteúdo interno e externo do material a ser apropriado, entre aparência e essência, entre o original e o derivado, é chamado conhecimento teórico. Tal conhecimento somente pode ser apropriado pelo aluno se ele for capaz de produzir o verdadeiro processo de sua origem, recepção e organização, isto é, quando o sujeito pode transformar o material.

O procedimento de captura racional do objeto concreto ocorre em dois níveis diferentes: “o aspecto imediato, direto e externo ligado à existência empírica, com o qual atua o pensamento empírico; e o aspecto mediatizado, interno, ligado à essência do objeto, com o qual atua o pensamento teórico.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 336). O pensamento teórico, conforme Davídov (1988, p. 131),

[...] consiste en representar esto concreto como algo en formación, en el proceso de su origen y mediatización, porque sólo dicho proceso conduce a la completa diversidad de las manifestaciones del todo. Se trata de examinar lo concreto en desarrollo, en movimiento, en el que pueden ser descubiertas las conexiones internas del sistema y, con ello, las relaciones de lo singular e lo universal. (...) estos conceptos se reproduce el proceso de desarrollo, de formación del sistema, de la integridad, de lo concreto y sólo dentro de ese proceso se ponen al descubierto las particularidades y las interrelaciones de los objetos singulares.

A representação ideal do concreto expressa a essência que é determinada pela relação universal do material. Ou seja, o pensamento teórico ascende à inter-relação entre o universal e o particular.

Mediante os processos que ocorrem no movimento do pensamento – análise, síntese, abstração e generalização –, o aluno pode identificar “as relações genéticas do objeto do conhecimento, sua ‘célula’ ou princípio geral que lhe serve como uma base para analisar o objeto desde sua origem até transformações e relações internas que constituem sua essência.” (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 336).

Davídov (1988, p. 148) explica que durante a investigação o aluno chega ao resultado de que “se há separado la ‘célula’ de cierto todo, com ello se ha creado el fundamento para su deducción genética por medio de la recreación del sistema de conexiones que refleja el desarrollo de la esencia”. Isso ocorre no movimento de ascensão do pensamento do abstrato ao concreto pensado.

Nesse sentido, Davídov (1988, p. 147) afirma que

la esencia es la conexión interna que, como fuente única, como base genética, determina todas las otras especificidades particulares del todo. Se trata de enlaces objetivos, los que en su desmembración y manifestación aseguran la unidad de los aspectos del todo, es decir, dan al objeto un carácter concreto. En este sentido, la esencia es la determinación universal del objeto.

Essa recriação do concreto está orientada pela síntese mental, que é a finalidade do pensamento teórico. No entendimento de Davýdov (1982, p. 352, grifos no original), o pensamento teórico se efetiva por dois movimentos fundamentais:

1) sobre la base del **análisis** de los datos fácticos y de su generalización se destaca la enjundiosa abstracción real, consolidativa de la esencia del objeto concreto estudiado y expresada em forma de concepto sobre su “célula”; 2) luego, mediante la revelación de las contradicciones em dicha “célula” y determinación del método de solución práctica de las mismas, sigue la **ascensión** de la esencia abstracta y del encadenamiento general indiviso a la unidad de las diversas facetas del todo en desarrollo, a lo concreto.

Desse modo, o conceito é formado pelo conjunto de relações dinâmicas que os estudantes descobrem na essência do objeto (LIBÂNEO; FREITAS, 2013). De acordo com Nascimento (2014, p.33), a orientação para analisar os objetos de ensino da Educação Física alicerça-se em dois aspectos: na identificação das relações internas e na explicação das relações que geram existência das diversificadas formas de atividade da cultura corporal. “(...) essas relações essenciais sintetizam determinadas capacidades ou modos de ação humano-genéricos, modos de relação com os outros, com o mundo e consigo.”

Nascimento (2014, p. 38, itálicos no original) aponta que, diferente da abordagem empírica (limite do fenômeno) ou da idealista (abstrações), o ponto de partida da “análise das atividades da cultura corporal reside nas *relações internas*, naquelas *relações sociais*, necessárias e essenciais da cultura corporal, que estão *objetivadas* em suas atividades e que podem ser transformadas em *conceitos*.”

Nesse desenvolvimento metodológico, a autora estabelece três relações essenciais-gerais das atividades da cultura corporal encarnadas no jogo, na dança, na luta, na ginástica, as quais denomina de

*criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal*. Essas são as relações essenciais no âmbito da prática corporal em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. (NASCIMENTO, 2014, p. 42, itálicos no original).

Abordaremos, na sequência, as três dimensões que compõem as atividades da cultura corporal. Em seguida, as atividades da cultura corporal objetivadas em suas particularidades e sintetizadas pelas relações essenciais que possuem uma ou outra relação essencial dominante, que ocupa o centro da estrutura à qual se subordinam as demais relações. Conforme expressa Nascimento (2014, p. 46, itálicos no original), exemplificando as atividades particulares da cultura corporal,

*o controle da ação corporal do outro como o centro de sua estrutura (o Jogo e a Luta), outras que possuem o domínio da própria ação corporal como centro (a Ginástica e o Atletismo) e outras que possuem a criação de uma imagem artística como o seu objeto central (a Dança e a Mímica)*, isso não significa que apenas essas relações da cultura corporal fazem ou podem fazer parte das estruturas particulares dessas atividades.

Dessa maneira, os objetos da cultura corporal compõem a forma particular das atividades que só existem por meio da reprodução e produção dos sujeitos singulares, ou seja, pela produção humana objetivada nas riquezas materiais e imateriais.

A partir deste ponto apresentaremos mais detalhadamente o essencial-geral nas suas manifestações particulares e singulares. Conforme Nascimento (2014), as formas ritualísticas do século XIII não eram as mesmas desde os primórdios, mas possuíam uma gênese prático-utilitária, dando origem às diversas formas de ritos conectados às atividades religiosas. “(...) a ‘dança’ ou a representação de um conflito real através de ações de ‘luta’ ou de ‘jogo’ era um meio que o homem utilizava na tentativa de controlar a natureza para produzir e reproduzir os seus meios de vida; vinculava-se, portanto, a fins

prático-utilitários.” (NASCIMENTO, 2014, p. 83, itálicos no original). Apenas posteriormente essas ações corporais, cujo objetivo era o domínio da natureza, passam a adornar, tornam-se arte, principalmente pela valorização do corpo articulado à estética.

No processo de desenvolvimento ritualístico das formas simples até as mais complexificadas, o lúdico e o artístico auferem autonomia em relação às esferas utilitárias. A partir disso, as necessidades prático-utilitárias que são produzidas e determinadas pelas condições sociais assumem relativa autonomia para com as exigências da vida cotidiana.

Nesse sentido, as relações essenciais que estamos analisando – a criação de uma imagem artística, o controle da ação corporal do outro, o domínio da própria ação – são fruto do desenvolvimento das atividades da cultura corporal, encarnadas nas práticas corporais elaboradas pela humanidade. Nascimento (2014, p. 84, itálicos no original) explicita que os “momentos históricos anteriores a nossa sociedade representam a pré-história do desenvolvimento das atividades da cultura corporal, a gênese de suas essências e estruturas ou, o que dá no mesmo, os *embriões* para a sua constituição tal qual conhecemos hoje.”

Como já exposto anteriormente, o processo de desenvolvimento da dança ascendeu pelas manifestações das atividades da cultura corporal nas civilizações antigas e na Idade Média para suprir determinadas necessidades. Esse desfecho permitiu acompanhar a gênese das relações de criação de uma imagem artística, pois, de acordo com Nascimento (2014), nessa relação a dança se sintetiza em suas máximas potencialidades.

Ao compendiar o conteúdo das relações essenciais do objeto – neste caso, a criação de uma imagem artística –, Nascimento (2014) expõe que a composição de uma forma cênica se dá pela relação recíproca entre uma ideia artística (intenção comunicativa) e os processos de composição e decomposição das ações corporais. Nessa dinâmica de produção de uma forma cênica, além de compreender o conceito do objeto, podemos constatar os elementos que delineiam a criação de uma imagem artística. Assim, é fundamental a produção de uma forma cênica para as atividades particulares da cultura corporal constituírem a centralidade das relações. Conforme a autora,

uma ação corporal executada ao som de uma música não é, em si, uma expressão da atividade de Dança, do mesmo modo que “imitar algo” não é, em si, uma expressão da atividade Mímica. Para se constituir como uma expressão do objeto de criação de uma imagem artística, uma atividade particular precisa encarnar em sua estrutura a ação explícita de *organizar as ações corporais com o fim de produzir uma forma cênica*. (NASCIMENTO, 2014, p. 136, itálicos no original).

Podemos dizer que a dimensão estética não está nos elementos (ideia artística, “intenção comunicativa” e os processos de composição e decomposição das ações corporais) que compõem o objeto, mas nas relações essenciais para produzir uma forma cênica.

A relação essencial de controle da ação corporal do outro como central se desenvolveu nos jogos com bola nas civilizações astecas e na Idade Média. As atividades da cultura corporal que expressam o objeto – controle da ação corporal do outro – ocupam o centro da estrutura sintetizada da relação, “objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo”, encarnados nas particularidades das atividades de jogo e luta (NASCIMENTO, 2014, p. 164).

Uma atividade em que esteja presente a situação de competição não é suficiente, por si só, para que o controle da ação corporal do outro tenha centralidade. Segundo Nascimento (2014, p. 166, itálicos no original), “a disputa ou competição por um mesmo *alvo* não é, em si, a condição necessária e suficiente para fazer nascer a relação de controle da ação corporal do outro como o objeto central de uma dada atividade da cultura corporal.”

A autora afirma que, nas condições do jogo, para que a relação essencial de controle da ação

corporal do outro se constitua, é necessário que haja relações de objetivos mutuamente opostos em direção a um mesmo alvo.

A regra de um jogo, definindo o *espaço, tempo, modos de ação válidos* entre os participantes e os *objetivos específicos* a serem atingidos, é condição determinante para o surgimento de qualquer forma de jogo. (...) Assim, na atividade de Jogo, controla-se o corpo do outro para atingir o objetivo principal de controlar um determinado espaço. Na atividade de Luta, controla-se o espaço de jogo a fim de atingir o objetivo principal de controlar o corpo do outro. (NASCIMENTO, 2014, p.169, *itálicos no original*).

A compreensão do jogo para além das manifestações imediatas significa produzir, para si, um novo saber sobre este que, por sua vez, torna-se conhecimento da dinâmica e lógica do jogo e/ou luta resumidos no controle da ação corporal do outro.

Entre os conhecimentos que a autora frisa estão os estratégicos e táticos, afirmando que estas particularidades de jogo produzem conhecimentos apreendidos no jogo propriamente dito; conseqüentemente, esses jogos representam conhecimentos particulares que se expressam como conhecimentos gerais nas diversas formas singulares do jogo e/ou luta. Ressaltamos que para o ensino dos jogos não bastam os conhecimentos gerais, “ao contrário, é preciso – para cada jogo – produzir uma análise exata do modo como esses conhecimentos gerais efetivamente se desenvolvem e se manifestam nas condições e características particulares do jogo e/ou luta em questão” (NASCIMENTO, 2014, p. 208).

Assim, os conhecimentos dessa relação – jogo e luta – não estão em questão apenas nas situações singulares objetivas de determinado jogo ou luta, mas na síntese dos princípios de jogo e luta, que por sua vez exprimem os conhecimentos gerais de todas as manifestações particulares de jogo. Desse modo, a síntese dos conhecimentos teóricos das particularidades relacionadas ao jogo e à luta permite o entendimento dessa relação para possibilitar um agir melhor, consciente, autônomo nas situações de jogo e/ou luta e, por consequência, criador.

Dando continuidade à discussão do essencial-geral da Educação Física, que se constitui nas relações essenciais, abordaremos a relação de *domínio da própria ação corporal*, considerando as ações competitivas de destrezas corporais, atributos dessa relação. A centralidade do domínio da própria ação corporal se expressa nas atividades de ginástica e atletismo. Para Nascimento (2014), essa relação sintetiza “meios técnicos em relação a metas possíveis”. A meta proposta pelo jogo, como exemplifica a autora, “chegar mais rápido possível no alvo”, se transforma nos sujeitos em própria meta a partir das condições objetivas possíveis para alcançar determinado objetivo. Nesse sentido, para dominar a meta é preciso meios técnicos que governam as ações do sujeito a fim de suprir seu objetivo.

No processo para alcançar a meta é preciso tanto capacidades físicas – força, velocidade, resistência, flexibilidade, etc. – quanto destrezas – habilidades corporais. Esses dois elementos constituem meios necessários para dominar a própria ação corporal intrínsecos no conjunto de técnicas relacionadas a alcançar a meta previamente idealizada.

Desse modo, a relação que constitui a ginástica e o atletismo se apresenta com diversas características, as quais configuram outras singularidades (modalidades) que têm por relação essencial-geral o domínio da própria ação corporal. A autora salienta que a centralidade dessa relação permite abordar outras formas de modalidades particularidades, como por exemplo, no atletismo, as corridas, os saltos e os arremessos; na ginástica, com aparelhos, no solo e com instrumentos. Portanto, podemos compreender todas as atividades da cultura corporal que possuem essa relação como centralidade.

[...] das atividades de Atletismo e Ginástica, como representantes da relação de *domínio da própria ação* na direção de produção de uma marca externa e uma marca interna (respectivamente), estamos as tratando como “modalidades” ou exemplos dessas estruturas e não como termo genérico que abarcaria todas as formas de atividades da cultura corporal que possuam essa mesma relação como o centro de suas estruturas. Deste modo, ao invés de analisarmos o Atletismo e

a Ginástica, poderíamos analisar, igualmente, a Natação e o Salto ornamental; ou o Tiro e o Nado Sincronizado. (NASCIMENTO, 2014, p. 231, *itálicos no original*).

Contudo, ratificamos que qualquer relação com as particularidades das manifestações corporais, sintetizadas pelo domínio da própria ação corporal, se materializa como marca interna e externa, sendo esta uma criação para si a partir da dinâmica entre a meta estimada e os meios técnicos para alcançar o objetivo. Essa relação é fundamental para que os indivíduos consigam dominar suas ações perante o máximo de suas possibilidades.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas possibilidades de atividades humanas apropriadas pelos sujeitos singulares em suas condições sócio-históricas corroboram, induzidas pelos *conceitos teóricos*, para o processo de desenvolvimento psíquico dos escolares e na formação dos seres humanos. Dessa maneira, a organização da atividade de ensino deve estar orientada para superar a forma hegemônica das relações com as atividades humanas, o que implica superar os limites da forma empírica.

Neste texto buscamos apresentar as atividades da cultura corporal que se expressam nas relações essenciais – criação de uma imagem artística corporal, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal – e que no imediato se manifestam em formas particulares como a dança, a mímica, o jogo, a luta, a ginástica, o atletismo, entre outras. Essas são fruto das relações objetivas da realidade concreta estabelecidas pelo homem e o meio, a fim de suprir uma necessidade.

Contudo, é nesse contexto que a Educação Física, ao trabalhar efetivamente com a didática desenvolvimental, pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico e, assim, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Isso tudo tendo em vista a imprescindibilidade da formação da personalidade das novas gerações com prioridade ao desenvolvimento do homem frente às eventualidades da vida, criação de novas formas de vida social, novas estruturas, tipos de atividade e valores sociais.

### REFERÊNCIAS

- BOCCATO, Vera R. Metodologia da Pesquisa Bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, São Paulo, v.18, n. 3, p. 265-274, set-dez, 2006.
- DAVÍDOV, Vasili V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú, Rússia: Progreso, 1988.
- DAVIDOV, Vasili V. O que é atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*, Santiago, n. 7. p.1-9. 1999a.
- DAVYDOV Vasili V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press. 1999b.
- DAVÝDOV, Vasili V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3 ed. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1982.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa, Princípio Científico e Educativo*. 12 ed. São Paulo: Cortez, (2006).
- GALPERIM, Piotr Y.; ZAPORÓZHETS, Alexander V.; ELKONIN, Daniil B. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades em lós escolares y lós nuevos métodos de enseñanza em la escuela. In: SHUARE, Martha (Comp.). *La psicología evolutiva y pedagógica em La URSS*. Moscú, Rússia: Progreso, 1987.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí, Brasil: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, Brasil: Unijuí, 1994.
- KUNZ, Elenor; SURDI, Aguinaldo; ARAÚJO, Lísia; DOMINGUES, Soraya. Ontologia do movimento humano: teoria do “se-movimentar” humano. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 112, set/dez, 2010.

- KUNZ, Elenor; TREBELS, Andrea. *Educação Física Crítico-Emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.
- LESSA, Sergio; TONET, Ivo. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 15 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.
- LIBÂNEO, José C; FREITAS, Raquel M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, Brasil: Edufu, 2013.
- LONGAREZI, Andréa M; PUENTES, Roberto V. *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu. 2013.
- LUKÁCS, Gyorgy. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARTINS, Ligia M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- NASCIMENTO, Carolina. A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. (2014).
- RUBINSTEIN. Sergei L. *Princípios de psicologia geral*. V. 7. Lisboa: Estampa, 1977.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 41 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SOARES, Carmen L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, Elizabeth; CASTELANI FILHO, Lino, ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- TREBELS, Andrea. A concepção dialógica do movimento humano – uma teoria do “Se-movimentar”. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andrea (Orgs.). *Educação Física Crítico- Emancipatória*. Ijuí: Unijuí, 2006.

Recebido em: 15/06/2018

Alterações recebidas em: 20/07/2018

Aceito em: 02/08/2018

Publicado em: 31/08/2018