

**A ATIVIDADE DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA COM FUNDAMENTO NA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LA BASE DE LA
PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICO**

**TEACHING PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION ON THE BASIS OF HISTORICAL-
CRITICAL PEDAGOGY**

Antonio Leonan Alves Ferreira¹

Resumo: Este texto toma como objeto a relação dialética entre conteúdo e forma na prática de ensino na educação física. Tem por objetivo elucidar as contribuições da Atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento do pensamento conceitual na educação física escolar.

Palavras-chave: Atividade de Ensino na Educação Física; Educação Escolar; Pedagogia Histórico-Crítica; Desenvolvimento do pensamento.

Resumen: Este texto toma como objeto la relación dialéctica entre el contenido y la forma en la práctica docente en educación física. Pretende dilucidar la contribución de la actividad de enseñanza en educación física sobre la base de pedagogía histórico crítica para el desarrollo del pensamiento conceptual en educación física.

Palabras clave: La Actividad de enseñanza en Educación Física; Educación escolar; La pedagogía histórico-crítico; Desarrollo del pensamiento.

Abstract: This text takes as object the dialectical relationship between content and form in teaching practice in physical education. Aims to elucidate the contribution of the activity of teaching in physical education on the basis of historical-critical pedagogy for the development of conceptual thinking in school physical education.

Keywords: Teaching Activity in Physical Development of thought Education; School Education; Historical-Critical Pedagogy;

Introdução

A Atividade de ensino na educação física² é uma categoria explicativa da prática de ensino na educação física. Tem como objeto mais geral e amplo o desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana cuja finalidade é o desenvolvimento do autodomínio da corporalidade, quando a imagem, subjetivação da realidade objetivada historicamente, realiza-se na corporalidade dos indivíduos como uma forma particular de objetivação. Na Atividade de ensino na educação física, a dialética conteúdo-forma se realiza pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nos alunos nas aulas de educação física. A transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, mediada pelo conteúdo das atividades – jogo, ginástica, dança, luta etc. –, possibilitará aos alunos a

superação do pensamento subjugado à captação sensorial em direção ao pensamento conceitual, pelo desenvolvimento da percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento etc. na esteira de um tipo particular de atividade complexa – a atividade esportiva³, forma mais desenvolvida da experiência sócio-histórica e ontogenética da corporalidade humana objetivada na cultura, pois a sua estrutura condensa atividade humano-genérica com graus elevados de complexidade. Sua gênese é a atividade produtiva; e o jogo, a sua forma embrionária – quando os *fins* das *ações* passaram a *motivo* da atividade, dando origem a novas necessidades. Sendo uma forma particular do desenvolvimento da atividade humana em geral, a atividade esportiva é uma forma universal da riqueza cultural produzida pelos homens, produto da relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo⁴, do indivíduo consigo mesmo e com os outros indivíduos, em condições determinadas, assim como a arte, a ciência, a política etc., cada qual com suas propriedades e relações específicas, que na sociedade capitalista se expressam em sua forma contraditória.

Na Grécia Clássica e na Roma Imperial foi possível identificar formas do desenvolvimento da corporalidade; porém, em Grécia os motivos ainda estão muito relacionados à religiosidade. Já em Roma havia uma pluralidade de motivos, tais como atividade guerreira, a atividade política, econômica, o divertimento etc. Contudo, neste período, identificamos as formas embrionárias do que viríamos chamar na modernidade de *Sport*; ou, como estamos definindo, atividade esportiva, que viria a se expressar em si e para além de si mesma, contraditoriamente, na forma *Valor* (MARX, 2013).

De acordo com os estudos de Manacorda (1996, 2003) sobre a história do esporte, quando analisa as formas de manifestação da atividade “esportiva” e seus significados desde a Grécia Clássica e Roma Imperial até a atualidade, com destaque para a problemática das relações entre vida “física” e vida “psíquica”, a forma universal deste tipo particular de atividade “física” é o esporte. Entendemos que as atividades jogo, luta, dança, ginástica etc. são expressões singulares dessa forma universal do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana. Isso significa que estas formas singulares contêm em sua gênese e estrutura o geral e o essencial que constitui esse tipo particular de atividade, forma mais complexa desse tipo de prática social.

Para além de seu motivo mais geral e amplo, no desenvolvimento histórico-social da relação ativa e mediada entre o indivíduo e seu corpo, as significações objetivas produziram motivos particulares, tais como o lúdico, o estético, o competitivo, o agonístico etc. Isso significa que há uma relação entre a atividade esportiva (atividade humana universal) e as suas formas de ser singulares (jogo, luta, dança, ginástica etc.).

Nessa esteira, afirmamos o autodomínio da corporalidade como resultado de um processo integrado de desenvolvimento do indivíduo no processo de apropriação desses conteúdos culturais, e que, para que se realize, exige graus de desenvolvimento do pensamento conceitual, objeto do currículo na educação escolar. Com o desenvolvimento das funções psicológicas em suas formas complexas, na esteira da atividade prática, e isso pressupõe ensino-aprendizagem de conteúdos, as relações entre as funções produzem níveis cada vez mais elevados de consciência da realidade, tais como o autodomínio da conduta, a personalidade e a concepção de mundo dos indivíduos. O autodomínio da conduta é condição para o

desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, por conseguinte, da personalidade desenvolvida – síntese de todas as funções psíquicas –, quer dizer, quando “essas funções assumem objetividade na maneira de ser do indivíduo, [...] em sua personalidade” (MARTINS, 2013, p. 08).

É preciso levar esse fato com radicalidade se quisermos superar a preponderância da lógica das formas em detrimento à lógica dos conteúdos na educação escolar em geral e no ensino na educação física, a fim de reorientar o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento do pensamento conceitual das crianças nas aulas de educação física.

Com base nisso, este texto toma como objeto a relação dialética entre conteúdo e forma na prática de ensino na educação física. Tem por objetivo elucidar as contribuições da Atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica para o desenvolvimento do pensamento conceitual na educação física escolar.

A atividade de ensino na educação física numa concepção histórico-crítica

A atividade de ensino pressupõe uma relação ativa e direta entre professor e aluno, sempre mediada pelo conhecimento, que é trabalho humano acumulado em objetos sociais, produto do que a humanidade elaborou histórica e coletivamente.

Para a análise desta relação, tomaremos de Saviani (2004) a distinção realizada sobre os conceitos de aluno empírico e aluno concreto, bem como a sua análise sobre o papel do professor nesta relação.

Para a teoria pedagógica histórico-crítica o aluno empírico e concreto tem a ver com a concepção de homem, de sociedade, de aprendizagem, da relação professor-aluno, da relação escola-sociedade e de conhecimento que fundamenta a pedagogia histórico-crítica.

A base teórico-filosófica vem do *método da economia política* elaborado por Marx e Engels. Nesse método se entende que o processo de conhecimento deve se deslocar do empírico ao concreto pela mediação da teoria (análise).

O primeiro momento de contato do aluno com a realidade é empírico. É preciso, no entanto, avançar do empírico ao concreto, fazendo-se necessárias as mediações teóricas, os conceitos que darão base para analisar o real à luz da ciência. Por outro lado, no ensino, pelo professor, esta operação se inverte. O professor não deverá partir do empírico, mas sempre do concreto, quer dizer, do domínio da totalidade do conhecimento sobre o objeto da aprendizagem – *pois isto é o que o torna professor desta ou daquela disciplina*.

Mas é sabido que apesar do aluno ter uma visão empírica da realidade, a visão que o professor terá dele, segundo a pedagogia histórico-crítica, deverá ser sempre concreta, apesar de ser uma síntese precária, pois para o professor o aluno é mais do que aluno, é um sujeito histórico que se humanizar no processo de trabalho educativo, quer dizer, se constitui como ser humano, porque, como já foi observado anteriormente, de acordo com Saviani, “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens”. Isto significa que “a natureza humana

não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2012, p. 13). Com base nisso, Saviani defende o conceito de trabalho educativo como uma segunda natureza (Ibidem). Assim, afirma o autor: “[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (Ibidem). Porém, o aluno não sabe disso ou não tem clareza suficiente disso. O professor precisa ter!!

Quando Saviani afirma que o professor deve olhar o aluno concreto e não o aluno empírico, está defendendo que na prática de ensino o professor deve estar sempre para além do aluno, pois de outra forma este deixaria de ser aluno e poderia ser até mesmo o professor, não necessitando mais ficar nos bancos escolares, pois já dominaria o objeto da aprendizagem e, ao dominar o objeto da aprendizagem, se liberta.

A ideia do professor conceber o aluno como sujeito concreto se dá com base na clareza que possui/deveria possuir do horizonte histórico, clareza esta que o aluno ainda não construiu. Este apreende a realidade de forma espontânea, sensorial e vai sucessivamente desenvolvendo o pensamento abstrato (empírico e teórico) ao se apropriar das formas mais desenvolvidas dos conteúdos que a humanidade produziu.

Na dialética conteúdo-forma da atividade de ensino na educação física, o desafio é alterar a lógica do ensino subjugado à captação sensorial, mas, para tal, é necessário o domínio dos conteúdos da atividade esportiva, sua gênese, estrutura e formas de desenvolvimento.

Com o desenvolvimento da dialética do conteúdo no ensino, o sujeito entra no processo de saída da empiria e passa a *elevantar-se* ao pensamento elaborado, conceitual, em direção ao que Marx definiu como concreto, que tem na práxis a sua forma mais desenvolvida.

Isso não significa desvalorizar os saberes cotidianos que o aluno possui, mas, definitivamente, não são estes saberes que farão com que este sujeito salte qualitativamente para além de sua forma de ser atual.

Por isso a crítica às “pedagogias do aprender a aprender” é pertinente, pois, ao conceberem a relação escola-sociedade de forma não crítica, “isolando” a escola da sociedade, desvaloriza a objetividade e universalidade do conhecimento, priorizando o cotidiano, o contexto, o imediato, a experiência e o sentimento do aluno, quer dizer, a sua subjetividade e não o desenvolvimento da subjetividade do aluno na relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo a prática social como ponto de partida e ponto de chegada em unidade dialética. Assim, hipervaloriza os conhecimentos cotidianos, que, segundo Vigotski (2000), Leontiev (2004) e Martins (2013), suas propriedades não contribuem para o desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas superiores, o que compromete o pensamento conceitual dos alunos e, por consequência, o domínio da conduta, a formação da personalidade e concepção de mundo, essenciais à formação de um sujeito emancipado.

Diante da distinção entre as concepções de aluno empírico e aluno concreto realizada por Saviani, percebemos o quão é importante o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente

condicionado, universal, portanto objetivo, bem como a valorização do papel do professor e do ensino para que seja efetivada “a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI apud SAVIANI, 2008, p. 57).

Como afirma Martins (2013), a construção do conhecimento objetivo carrega consigo outras exigências, dentre as quais se destaca a transmissão dos conhecimentos clássicos, o desenvolvimento do pensamento, o desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta, em suma, dos processos funcionais superiores. Isso porque a transmissão dos referidos conhecimentos vincula-se a determinadas formas de ação constitutivas da atividade de estudo. Segundo a autora,

Tais ações, desenvolvimentistas, não são aquelas que meramente reproduzem as ações da vida cotidiana e do funcionamento espontâneo, assistemático, mas aquelas que visam a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser* humano. Em última instância, a pedagogia histórico-crítica assenta-se em conhecimentos clássicos acerca da formação humana, de tal forma que o domínio dos referidos conhecimentos representa a primeira condição para a compreensão de seus postulados. Dentre esses conhecimentos se inserem saberes advindos de um vasto campo – no qual também se inclui a psicologia marxista [...] (MARTINS, 2013, p. 275-276).

De acordo com a autora, “[...] funções complexas não se desenvolvem na base de atividades que não as exijam e as possibilitem. Nessa tarefa radica, a nosso juízo, o objetivo maior da transmissão dos conhecimentos clássicos – historicamente sistematizados” (MARTINS, 2013, p. 276). Mas como se dá esta transmissão na atividade de ensino na educação física?

Para responder a tal questão, defendemos a seguinte tese: na atividade de ensino na educação física, a apropriação pelos indivíduos do conteúdo das formas mais desenvolvidas da corporalidade humana, determinada pelas leis da natureza e da sociedade, é objetivada no autodomínio da corporalidade; o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação, é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares, quando o conceito alcança a sua finalidade, a saber, *realiza-se* na corporalidade, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nas aulas de educação física.

No processo de apropriação-objetivação os indivíduos estabelecem relações necessárias com os objetos da realidade, mas o fazem de forma ativa e indireta, mediada pela relação essencial (movimento voluntário) e fundamental (desenvolvimento da corporalidade-autodomínio da corporalidade) apreendidas na análise da gênese, estrutura e atividades produzidas no desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, que tem sua forma mais desenvolvida na atividade esportiva.

O processo de ensino-aprendizagem do conteúdo histórico-social da corporalidade humana se realiza das ações concretizadas no exterior, tendo por base o conteúdo da atividade, às ações situadas no plano verbal, depois a uma *interiorização* progressiva destas últimas; o resultado no plano do pensamento é que estas ações adquirem o caráter de ações intelectuais estreitas de atos intelectuais (LEONTIEV, 2004); o resultado no plano da corporalidade é a formação de operações motoras, hábitos motores, depois

habilidades motoras pela via da transformação das ações conscientes autônomas (intelectuais) em operações motoras auxiliares, no sentido do autodomínio da corporalidade. Ressalto que, ao autodominar a corporalidade, o indivíduo objetiva *capacidades gerais e específicas* que compõem o conteúdo desta atividade, o que contribui com o desenvolvimento da sua personalidade. Vamos explicar de forma sintética como este processo se realiza no ensino-aprendizagem em direção ao desenvolvimento humano.

Na Atividade de ensino na educação física concreta, os alunos se apropriam dialeticamente do conteúdo-forma da atividade esportiva. Mas, no ensino dos conteúdos nas aulas de educação física o conceito, imagem subjetiva do objetivado historicamente, realiza-se na corporalidade, se diferenciando, pela sua particularidade, de outros sistemas de atividade complexa, tais como a ciência, em que as mediações do abstrato têm por objetivo explicar as leis da realidade a fim de superar a aparência dos fenômenos. Portanto, para que o indivíduo se relacione com tal conteúdo precisa de tais mediações desenvolvidas, pois só estas possibilitarão a ele o domínio da atividade. Diferente da ciência, na arte os indivíduos se apropriam do seu conteúdo pela sua forma exterior, pois a obra de arte expressa a sua universalidade pela forma do objeto. No processo de apropriação da obra de arte, os indivíduos vão se deslocando às suas relações essenciais, se relacionando com a expressão universal dada pelo artista a determinado fenômeno da realidade que captou e explicitou na forma de obra de arte. Na educação física, como analisamos anteriormente, os indivíduos se apropriam do conteúdo também pela forma, mas, neste caso, a forma do conteúdo não expressa a dimensão universal do fenômeno. Apesar disso, o indivíduo começa a se apropriar deste pela sua forma na medida em que assiste a um jogo de futebol, na medida em que joga uma “pelada” com os seus amigos num campinho de várzea, na medida em que se insere na atividade a fim de realizá-la. Entretanto, para se apropriar e objetivar a essência do conteúdo da educação física os indivíduos precisam jogar. Não há outra alternativa, *pois a sua especificidade, o seu conteúdo interno e externo é produto do desenvolvimento complexo da atividade que realizou estes objetos culturais, em determinadas condições*. Apropriação-objetivação aqui significa pôr em movimento as propriedades que estão em estado latente no conteúdo a fim de objetivá-las na corporalidade dos indivíduos, e para que este processo se realize faz-se necessário a apreensão da lógica da ação dos conteúdos⁵. A objetivação é a interiorização de tais propriedades, o domínio da lógica interna do conteúdo. Em outras palavras: para que este processo se realize faz-se necessária a apropriação dos traços essenciais corporificados na atividade, sua gênese, estrutura e formas de desenvolvimento. No processo de apropriação dos conteúdos da educação física os indivíduos estabelecem relações ativas e indiretas com o seu corpo, mediadas por objetivações. Porém, o contato do indivíduo com tais objetivações é ainda aparente, quer dizer, inicialmente o sujeito se relaciona, no jogo, com a forma imediata do objeto e, na medida em que age, vai se apropriando do seu conteúdo pela mediação das noções, juízos, conceitos, que vão se realizando em sua corporalidade quando os sujeitos vão se relacionando de forma cada vez ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, com seu corpo, com a sociedade e com os outros indivíduos, sempre mediados pelo conhecimento. O ensino-aprendizagem dos conteúdos da atividade esportiva que se realizará na relação dialética entre forma e conteúdo – unidade no conceito – na prática de ensino na educação física deverá levar em

consideração a atividade dominante da criança no período de desenvolvimento. Diante disso, Martins (2013, p. 293-294) pergunta: “[...] qual o curso lógico do processo de ensino que, respeitando o percurso lógico da aprendizagem possa, de fato, conduzir à catarse. Ou seja, a ação pedagógica, isto é, o tratamento dispensado pelo professor aos conteúdos de ensino, pode ou deve ser guiado pela lógica interna da aprendizagem do aluno?”, e responde: “Instrumentalizados pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica, seguramente, não” (Ibidem). Segundo a autora,

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender o trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano e, fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima” a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações a serem promovidas pela aprendizagem (MARTINS, 2013, p. 294).

No entanto, como ressalta Martins, ao colocarmos em causa a lógica interna da aprendizagem e do ensino, não estamos afirmando que estas especificidades congelam o papel de aluno e de professor. É importante destacar que essa lógica também se aplica à condição de formação inicial ou contínua do professor, quando então se coloca na condição de aprendiz.

Assim, a relação dialética forma-conteúdo tem por base as relações ensino-aprendizagem, num “duplo trânsito” que se realiza nas relações entre *atividade-ações-operações*, no ensino, e na relação entre *operações-ações-atividade*, na aprendizagem, sendo a atividade a referência, num movimento dialético entre *todo-parte(análise)-novo todo*, como podemos verificar:

RELAÇÃO PROFESSOR ↔ ALUNO, NO ENSINO:

Do todo (síntese, precária) à parte/análise e da parte/análise ao novo todo (síntese concreta), no ensino, pelo professor: o todo (o jogo como síntese, porém *precária*) à parte (interposição de *ações-operações* em direção ao *desenvolvimento dos movimentos voluntários* acumulados no conteúdo da atividade jogo); e da parte ao todo sintético (domínio da *atividade concreta* – o jogo –, no sentido do autodomínio da corporalidade pelo aluno).

RELAÇÃO ALUNO ↔ PROFESSOR, NA APRENDIZAGEM:

Do todo (síncrese) à parte/análise e da parte/análise ao novo todo (sintético), na aprendizagem, pelo aluno: o todo (o jogo como todo sincrético) à parte (aprendizagem de *operações-ações* em direção ao desenvolvimento dos movimentos voluntários que constitui o conteúdo da atividade jogo); e da parte ao todo sintético (domínio da *atividade concreta* jogo pelo aluno, no sentido do autodomínio da corporalidade).

Segundo Martins (2013, p. 289), “Em relação ao professor, a prática social é sintética à medida dos domínios que dispõe acerca dessa prática, mas é precária à medida que, do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que disporá como seus alunos”. Por outro lado,

Em relação ao aluno, a prática social é sincrética uma vez que, também do ponto de partida, inexistem para ele as articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela. Nessa direção, o educando ainda não dispõe de elementos que lhe possibilitem a identificação das

articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real. Tais articulações, por sua vez, impõem-se como objetivos da prática pedagógica, o que as coloca sob decisiva dependência da qualidade com a qual essa prática se realiza (MARTINS, 2013, p. 289).

É importante assinalar que o aluno se elevará ao domínio da atividade concreta (síntese) na medida em que a sua atividade vai sendo requalificada, atividade esta que se desenvolve no processo de escolarização (currículo) pela transmissão dos conteúdos culturais. Em geral, tomando a escolarização como objeto, afirmamos que o fim último é o desenvolvimento da personalidade e concepção de mundo dos indivíduos, no limite das condições determinadas.

Outro aspecto importante é a presença dos motivos na atividade. A depender do nível das crianças, elas não terão condição de identificar o motivo mais geral e amplo da atividade. É aí que entram em cena os motivos particulares, que possibilitam uma relação mais estreita da criança com os objetos na atividade, bem como o sentido pessoal. O sentido pessoal pode ter uma relação direta com o conteúdo da atividade, no entanto, o motivo lúdico no jogo pode não fazer sentido para a criança. Por outro lado, o sentido pessoal pode estar ligado a outra coisa que não a atividade em si, tal como numa situação em que a criança joga somente porque seus pais a aplaudem, sorriem para ela etc. A consciência é um processo histórico, se desenvolve processualmente. Isto implica afirmar que a criança ainda não tem a capacidade de regular a sua atividade. Aí a importância do adulto em sua orientação para o desenvolvimento inicial do autodomínio da conduta na criança.

É, porém, neste processo dialético de ensino-aprendizagem dos conteúdos da educação física, que os alunos, na esteira da atividade complexa, mediados pelas ações/operações, orientadas ao autodomínio da corporalidade, desenvolvem o pensamento conceitual. Assim, cada ação consciente proposta pelo professor para tratar o conteúdo estará contribuindo para o desenvolvimento de operações auxiliares na criança e, na medida em que estas ações sejam sistematicamente realizadas nas aulas, vai se interiorizando uma nova *estrutura de generalização* que orienta a ação da criança, quer dizer, o conteúdo intersíquico, que tem por base a atividade esportiva, vai sendo interiorizado (VYGOTSKI, 1996), como afirmamos com base em Zaporozhets (1987): as ações conscientes autônomas “de cima para baixo” vão se transformando em operações motoras auxiliares, tendo como significação o desenvolvimento dos movimentos voluntários, quando a imagem, subjetivação do objetivado historicamente, *realiza-se* na corporalidade. Assim, o processo de generalização vai sendo realizado pela criança na dinâmica de interiorização na medida em que esta vai acumulando as noções, os juízos, os conceitos e formando sistemas psicológicos. Estes sistemas psicológicos vão se constituindo como parâmetros para o desenvolvimento autônomo da atividade da criança, o que vai possibilitar que ela realize seus movimentos voluntários na base da imagem formada, sempre tendo esta como parâmetro para regular a sua atividade. Aqui as tarefas tem um papel importantíssimo para o desenvolvimento qualitativo da imagem pela via da possibilidade de comparar a imagem realizada no fazer da tarefa na aula ou em casa (que pode aparecer inicialmente, e geralmente aparece, como imagem fragmentada) com a imagem mais fidedigna possível produzida no ensino das ações/operações pelo professor. O confronto de imagens cria a possibilidade do

desenvolvimento de uma forma superior de entendimento do real objetivado, tendo em vista que a comparação coloca a possibilidade do desenvolvimento da análise e síntese. Segundo Vygotski (apud MARTINS, 2013, p. 284),

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, 2001, p. 214).

E mais: todas as vezes em que a criança realizar uma nova ação, recorrerá àquela base orientadora ou estrutura de generalização interiorizada na atividade de ensino na educação física. Para que esta base orientadora seja realizada, faz-se necessário o professor ter domínio do conteúdo no ponto de partida do ensino, tendo em conta, como já afirmamos, que este *todo* será sempre *precário*, pois o professor não terá no ponto de partida uma síntese sobre o grau de desenvolvimento real dos seus alunos. O sentido deste processo é o autodomínio da corporalidade. No entanto, sem as ações conscientes interpostas, a fim de interiorizar o movimento voluntário, por meio das significações objetivas que constituem o conteúdo historicamente determinado do objeto em estudo, o processo de realização das operações conscientes nos estudantes ficará comprometido, e como consequência o desenvolvimento de capacidades.

Outro destaque a fazer é sobre a avaliação. A avaliação aparece nesta análise como evidência da conquista cada vez maior da autonomia da criança no trabalho educativo, à medida que a imagem mental elaborada é o seu parâmetro para a autoregulação, ajuste, correção, ou seja, para o domínio de sua atividade. Este processo só alcançará as suas máximas possibilidades na esteira do ensino sistematicamente orientado pelos conceitos científicos. Isto possibilita à criança cada vez mais o autodomínio de sua corporalidade e, concomitantemente, o controle de sua conduta, além de ser possível afirmar que os conteúdos da educação física colaboram também para o desenvolvimento da personalidade da criança e de sua concepção de mundo.

Todavia, é fato que nenhuma disciplina escolar conseguirá realizar esta tarefa sozinha, portanto a escolarização como uma proposição integrada de educação tem um papel preponderante nesse processo. Para clarificar a proposição do ensino para o desenvolvimento da corporalidade numa perspectiva histórico-crítica, vamos dar alguns exemplos de como organizar a aula na direção do autodomínio da corporalidade, mediado por conceitos que constitui o conteúdo da atividade a ser apropriada.

No processo de ensino, como vimos, o professor parte da atividade mais desenvolvida, conhece a sua estrutura, os conceitos que a constitui, sua gênese e formas de desenvolvimento, quer dizer, o seu conteúdo. Na educação física as ações/operações vão formando uma imagem subjetiva da realidade objetiva que se realizará na corporalidade, em condições objetivas, e isto significa que os modos ou formas de operar são objetivados na corporalidade do indivíduo, como unidade do exterior e do interior, mas que aparecem na forma exterior na realização da atividade esportiva. As ações cada vez mais ativas, conscientes, intencionais e críticas dos indivíduos na atividade esportiva vão produzir em cada indivíduo

singular o gênero humano pela via das ações/operações orientadas a objetivos, na direção do autodomínio da corporalidade. O conteúdo que outrora ocupava, na estrutura da atividade, o lugar de fins conscientes de ações parciais (saltar o mais alto possível, correr o mais rápido possível etc.), ocupa doravante, na estrutura da ação complexa, o lugar de condições de realização da ação, ou seja, o lugar de operações para a realização da ação. Isto significa que, de agora em diante, as operações e condições para as ações também podem entrar no domínio do consciente, ganhar significação. Em contrapartida, não entram aí da mesma maneira que as ações e os seus fins.

Assegura Leontiev (2004) que a metamorfose das ações, a sua transformação em operações e, por consequência, o nascimento de operações de tipo novo (chamaremos operações conscientes) foi muitíssimo bem estudada nas condições atuais da pesquisa, bem entendido. Segundo o autor,

Estas operações distinguem, todavia, das que aparecem por simples adaptação da ação às condições da sua realização. As experiências mostram que estas operações se caracterizam sobretudo objetivamente pela sua flexibilidade e aptidão para serem dirigidas. Elas distinguem-se igualmente por toda uma outra realização com a consciência. Ação e seu fim, quando entram na composição de outra ação, não se apresentam diretamente na consciência. Isto não significa que deixem de ser conscientes. Ocupam apenas outro lugar na consciência; são iguais, por assim dizer, controlados, conscientemente, o que significa que, em certas condições podem ser conscientes (LEONTIEV, 2004, p. 111).

Segundo Leontiev (2004, 111) “Esta transformação do conteúdo inconsciente em conteúdo consciente e inversamente que se produz em ligação com a modificação [...] [do] lugar ocupado por este conteúdo na estrutura da atividade, pode [...] ser explicada pela neurofisiologia”. Leontiev afirma que

As investigações atuais mostram que toda a atividade é, de um ponto de vista fisiológico, um sistema funcional dinâmico, regido por sinais complexos e variados, provenientes quer do meio exterior quer do próprio organismo. Estes sinais penetram nos diversos centros nervosos (que estão ligados entre si), entre outros os centros proprioceptivos, e são sintetizados. É precisamente o fato de tal ou tal centro nervoso intervir ou não que caracteriza a estrutura da atividade sob o aspecto neurológico. A atividade pode desenvolver-se em diferentes etapas do sistema nervoso, com o curso de diferentes “níveis”. Todavia estes últimos não têm todos os mesmos poderes. Um é dominante, enquanto os outros desempenham o papel de fundo (os “níveis de fundo” segundo a terminologia de Bernstein). O que devemos reter é que N. A. Bernstein sublinhou particularmente, que os sinais sensíveis conscientizados são sempre os do nível mais elevado, o nível dominante. É este o conteúdo consciente que rege a atividade cuja estrutura pode variar. Quanto ao seu nível dominante, ele foi determinado por aquilo a que Bernstein chama a tarefa, ou seja aquilo que nós designamos pelo termo de “fim” na nossa própria terminologia. (Nós chamamos tarefa a uma coisa um pouco diferente, um dado fim em determinadas condições) (LEONTIEV, 2004, p. 111-112).

Apesar das relações descritas estarem estabelecidas para uma consciência inteiramente desenvolvida, elas permitem compreender a origem histórica da possibilidade de uma tomada de consciência não apenas do conteúdo que ocupa o lugar de fim na estrutura da atividade, mas também uma tomada de consciência dos modos de atividade, das condições em que se efetua a atividade (LEONTIEV, 2004, p. 120).

De acordo com Leontiev (2004), histórico-socialmente,

A necessidade da tomada de consciência das operações tem a sua causa na passagem à fabricação de utensílios diferenciados, em particular de instrumentos compostos. Os instrumentos mais antigos, como testemunham as descobertas arqueológicas, podiam ainda resultar de uma simples “adaptação” dos objetos naturais às condições da ação de trabalho (cf. o “retoque natural” dos instrumentos de pedra, feito no decurso da sua utilização). O fabrico de instrumentos especializados é diferente. A sua produção exige a distinção e a consciência das operações. A produção de um instrumento deste tipo tem com efeito como fim uma operação de trabalho, a materialização no instrumento”. Assim, as operações de trabalho que se formaram inicialmente no decurso de uma simples adaptação às condições exteriores conhecem uma nova gênese: *quando o fim de uma ação entra numa segunda ação, enquanto condição da sua realização, ela transforma-se em meio de realização da segunda ação, por outras palavras, tornava-se operação consciente*. Isso acarreta um alargamento considerável da esfera do consciente. Compreender-se-á facilmente toda a importância deste fato para o desenvolvimento ulterior da atividade humana (LEONTIEV, 2004, p. 112, grifo nosso).

Considerações finais

Em acordo com as teses da teoria pedagógica histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, diante do que foi abordado neste texto, é possível afirmar que a atividade de ensino na educação física produz, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, o gênero humano, objeto do *trabalho educativo*, bem como corrobora com a crítica à concepção da aptidão física como uma concepção mecanicista das relações entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento humano, uma proposição que entende o desenvolvimento como adaptação do sujeito às condições do exercício ou da atividade física, como foi criticada acertadamente pelo *Coletivo de Autores* em 1992, mas até então não radicalizada com o devido aprofundamento, tarefa para um novo coletivo.

Referências Bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino na Educação Física*. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2009, 200p.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino na Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992, 114p.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si*. 3ª ed. (revisada). Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 254 p.

DUARTE, Newton. O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. *ANAIIS ELETRÔNICOS DO IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”*. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012. Acesso: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/. 4915 p.

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. A Atividade de Ensino na Educação Física: a relação dialética entre conteúdo e forma. 258 f. Il. 2015. *Tese* (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GRAMSCI, Antonio. Nota 02: Observações sobre a escola: para a investigação do princípio educativo. IN: GRAMSCI, A. *Caderno do cárcere*. Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Volume 02. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 244 p.

- HOUAISS, 2008. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2008. 2922 p.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. ed. 2ª. São Paulo: Centauro, 2004. 355 p.
- LURIA, A R. *Curso de psicologia geral*. Vol I. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 115 p.
- MANACORDA, M. A. Al lettore. IN: *Diana e le Muse: Ter millenni di Sport nella letteratura*. Vol I. In Grecia e a Roma. Roma: Edizioni Lancillotto e Nausica – critica e storia dello Sport. s/d.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *L'Impero Dei Giochi: Decadenza e caduta dei ludi romani*. Lancillotto e Nausica. anno XIII n. 1-3/1996, fascicolo 17º.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Le tappe di un'agonia*. Ludi imperiali e civiltà Cristiana. Lancillotto e Nausica. anno XX n. 2/2003, fascicolo 27º.
- MARTINS, Lígia M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 319 p.
- MARX, K. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Shneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007. 614 p.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. 894 p.
- NOSELLA, Paolo. *Mario Alighiero Manacorda: um marxista a serviço da liberdade plena e para todos* Série- Estudos... Campo Grande, MS, n. 36, p. 15-30, jul./dez. 2013.
- PETTI, Vincent. *As contradições de "A Reprodução"*. Cadernos de pesquisa, 43. São Paulo. Novembro de 1982.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 112 p.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. (revisada). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 137 p.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina*. V. 03, nº 02, p. 11-36. Vitória da Conquista-Ba, dezembro de 2014.
- TAFFAREL, Celi N. Z. 2012. O lastro cultural esportivo elevado para ser uma nação olímpica inexistente no Brasil. Crônicas esportivas. Contagem regressiva para os jogos olímpicos de 2016 no Brasil. FACED/UFBA. Salvador: *Rascunho digital*. Crônica n. 01 publicada dia 13 de agosto de 2012.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Texto integral traduzido do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.
- VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Vol III. Traducción de Lydia Kuper. Madri: Visor, 2000. 383 p.
- VYGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*. Vol IV. Tradução de Lydia Kuper. Madri: Visor, 1996. 427 p.
- ZAPOROZHETS, A. V. Estudio psicológico Del desarrollo de la motricidad em el niño preescolar. IN: BIBLIOTECA DE PSICOLOGÍA SOVIÉTICA. *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS*. Antologia. La Habana, Cuba: Editorial Progreso. 1987. 350 p. No original russo em: Cuestiones de psicología del niño preescolar. Bajo la redacción de A. Leontiev y A. Zaporózhets. Moscú. Ed. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1948, p. 102-112.

Notas:

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente dar andamento aos estudos de sua tese de doutorado a partir da linha Educação Escolar, Saber Objetivo e Sociedade, que tem por objetivo Investigar a natureza dos conteúdos e da atividade de ensino na educação escolar em geral e o desenvolvimento

integral dos indivíduos, a luz da concepção materialista e dialética da história, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica; na educação física escolar toma como referência a metodologia crítico-superadora. Atuou na gestão e no ensino da educação básica (em todos os níveis), na educação superior e pós-graduação.

² Ver FERREIRA, Antonio Leonan Alves. *A Atividade de Ensino na Educação Física: a relação dialética entre conteúdo e forma*. 258 f. Il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

³ O conceito de Atividade de ensino na educação física foi cunhado em nossa tese de doutorado (FERREIRA, 2015). Na tese realizamos uma análise mais densa sobre os fundamentos que dão sustentação às ideias apresentadas neste texto.

⁴ No sentido de corporalidade. A palavra **corporalidade** vem do latim *corpo-ralitas, atis*, que significa natureza material, materialidade (HOUAISS, 2008, p. 844). O mesmo que corporeidade, que significa qualidade, propriedade, atributo do que é corporal, portanto, qualidade do que é material, uma forma de desenvolvimento da matéria. Daí dizer que o corpo do homem tem sua gênese no desenvolvimento da atividade prática (MARX, 2007, 2010, 2013), uma condição e resultado da *experiência específica*, da *experiência sócio-histórica* e *ontogenética humana* (VYGOTSKI, 2000; LEONTIEV, 2004; LURIA, 1979). Quando falamos que o homem desenvolve *movimentos voluntários* estamos afirmando uma qualidade da atividade humana, produto da atividade prático-histórica. Isto significa que os movimentos voluntários são produtos históricos, acumulados em formas objetivadas da realidade, que desde as suas formas embrionárias já exigem atividade consciente e intencional; são produtos de uma relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo, mediada. Isto significa que: histórico-socialmente, quanto mais a atividade se complexifica, a necessidade passa de condição para a atividade a resultado da atividade. Assim, podemos afirmar que a corporalidade humana é um objeto histórico, é um “ato de nascimento que se supera” (MARX, 2007). Por outro lado, podemos também afirmar que os animais possuem corporalidade, no entanto, as leis que a determina são puramente naturais.

⁵ Ver Duarte (2012; 2013).

Recebido em: 15/08/2016

Aceito em: 01/03/2017.