

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E O
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NOS
ESTUDANTES**

RAFAEL CESAR FERRARI DOS SANTOS

MARINGÁ

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E O
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NOS ESTUDANTES**

Tese apresentada por RAFAEL CESAR FERRARI DOS SANTOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:

Prof^a.Dr^a. MARTA SUELI FARIA SFORNI

MARINGÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) (Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

F375o

Ferrari, Rafael Cesar

Organização do ensino da educação física e o desenvolvimento do pensamento teórico / Rafael Cesar Ferrari. -- Maringá, PR, 2019.
216 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Sueli Faria Sforzi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2019.

1. Organização do ensino - Educação física. 2. Formação de docentes. 3. Pensamento teórico. 4. Teoria histórico cultural . 5. Currículo - Matrizes teóricas. I. Sforzi, Marta Sueli Faria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 796.07

RAFAEL CESAR FERRARI DOS SANTOS

**ORGANIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E O
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NOS ESTUDANTES**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Marta Sueli Faria Sforzi (Orientador) – UEM

Prof. Dr^a. Carolina Picchetti Nascimento – UFSC

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco – UNOESTE

Prof. Dr^a. Tania dos Santos Alvarez da Silva – UEM

Prof. Dr^a. Telma Adriano Pacífico Martineli – UEM

26/03/2019

Dedico este trabalho:

A minha família que se demonstrou meu porto seguro para todas as situações.

A minha mãe, Sandra Regina, que tem me ensinado muito sobre o amor, por ser meu exemplo de ser humano, principalmente pela mulher guerreira e pela força com que enfrenta a vida. Pelo apoio afetivo quemetem dado em todos os projetos da minha vida.

Ao meu pai, José Carlos, que mesmo diante dos percalços da vida, defende seus filhos de maneira incondicional, que me fez ensinar as diversas formas de expressar o amor.

A minhas irmãs, Carla Regina e Ana Paula, pela amizade e companheirismo, que não medem esforços para compartilhar momentos significativos, que trabalhamos para a família sempre estar unida.

Ao meu sobrinho, Samuel Ferrari, que ressignificou meu sentido da vida, sobre o amor e a empatia.

E aos estudantes do 4º ano do ensino fundamental, que me mostraram que vale a pena lutar pela qualidade da educação.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Marta Sueli de Faria Sforzi, orientadora deste trabalho, pela oportunidade de conviver com uma pessoa de personalidade ímpar, da forma séria e comprometida que conduz seus trabalhos, pela exímia preocupação com a educação brasileira e, principalmente, por ressignificar a minha compreensão pela Educação Física, fazendo (re) apaixonar-me por esta área.

À Prof.^a Dr.^a Carolina Picchetti Nascimento, pelo trabalho realizado no campo da Educação Física Escolar, pelas significativas contribuições na análise do material e das permanentes discussões referentes ao desenvolvimento deste trabalho. Foi um grande desafio e que me colocou em constante movimento de aprendizagem.

Ao Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, pelo vínculo que temos desde os tempos da graduação em Educação Física, que propiciou momentos ricos de discussões e por participar desse momento tão importante na minha vida, pela leitura e contribuições neste trabalho.

Às Prof.^a Dr.^a Tania dos Santos Alvarez da Silva e Telma Adriano Pacífico Martineli, pelo cuidado na leitura e pela participação na banca examinadora deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Seth Chaiklin, por ter-me aceitado para a realização do estágio de doutorado sanduíche em Copenhague, na Dinamarca. Por ser uma pessoa e pesquisador formidável, que conduziu esse estágio de modo singular. Uma experiência que trouxe contribuições imensuráveis para minha vida.

Aos professores da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) e ao Instituto Federal do Paraná (IFPR – câmpus Jaguariaíva) pela oportunidade de constituir minha identidade profissional, de experimentar os fundamentos estudados nesta tese no interior da sala de aula.

Aos amigos do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Atividade de Ensino (GEPAE/UEM) pelos momentos intensos de discussão teórica e prática, que acolheram os nossos anseios em relação à pesquisa.

Aos meus amigos, Wesley Dias (Lelo), José Carlos (Zeca), Renan Coutinho, Rodrigo Carvalho, Gabriel Rogério da Silva e Giulia Apolonioque além da amizade ajudaram diretamente em algum momento do percurso de construção desta tese.

À minha amiga, Maiara Assumpção, pela linda amizade que temos construído ao longo dos anos, pela sua personalidade ímpar, por sempre estar à disposição e me ajudar sobremaneira nesse percurso do doutorado.

À prof.^a Ivani Blum, revisora deste trabalho, meus agradecimentos pela forma que realizou seu trabalho, sempre de uma forma sadia e alegre, por ter-me ensinado muito durante o processo e por ter “segurado” com maestria as minhas ansiedades.

Aos demais familiares, amigos ou pessoas que não foram nomeadas, mas que de alguma forma contribuíram para a realização do curso de doutorado, que me fizeram acreditar que eu seria capaz, que me ajudaram proporcionando momentos de distração e de alegria, meu muito obrigado!!

À CAPES, por ter-me concedido o auxílio financeiro para a realização do doutorado sanduíche.

FERRARI, Rafael Cesar. **ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO NOS ESTUDANTES**. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a.Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2019.

RESUMO

A presente tese de doutorado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM) na linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”. E têm por **objetivo geral** investigar as condições teórico-metodológicas capazes de gerar, pelo ensino de conceito teóricos da Educação Física, aprendizagens promotoras do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. A defesa de uma organização do ensino que esteja assentada na apropriação de conceitos teóricos não possui qualquer semelhança com a idéia de que as situações de aprendizagem se convertam em momentos de transmissão verbal de conceitos pelo professor em uma sala de aula. Esse entendimento enfatiza um **problema** tão caro a Educação Física: a polarização entre teoria e prática; corpo e mente. Como forma de superá-la, se o ensino for organizado de modo que os conceitos estejam deliberadamente no foco da ação docente e discente na realização das atividades da cultura corporal, as possibilidades de promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores se ampliarão, bem como, a qualidade das ações corporais nestas atividades. Sendo assim, a **pergunta de pesquisa** que pretendemos nos debruçar é: como organizar o ensino da Educação Física nesses moldes? Para esta investigação, pretendemos desenvolver **a tese** de que o ensino dos conceitos teóricos presentes nas atividades da cultura corporal possibilita o desenvolvimento do estudante quando sua ação corporal deixa de ser imediata (empírica) e passa a ser voluntária e mediada pelos conceitos teóricos presentes na atividade que realiza, o que permite ao estudante o domínio consciente da própria ação corporal. O **percurso metodológico** foi constituído por estudos bibliográficos e de campo. Inicialmente, por meio do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foram analisadas as orientações oficiais para o ensino da Educação Física nas escolas brasileiras. Posteriormente, embasados nos fundamentos da teoria histórico-cultural buscou-se compreender a relação entre ensino de conceitos teóricos, aprendizagem escolar e desenvolvimento do pensamento teórico no âmbito da Educação Física. As análises bibliográficas fundamentaram a pesquisa de campo, que ocorreu mediante a um experimento didático, com uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, por meio do conteúdo teórico presente em um jogo coletivo. As **unidades conceituais** que permearam a análise foram: a ação corporal imediata, a ação corporal individual mediada e a ação corporal coletiva mediada. Os **resultados** demonstraram que conforme as ações docentes foram modificando as condições do jogo permitiram, qualitativamente, a reformulação dos problemas presentes no jogo pelo estudante e, que os orientassem para a busca do conhecimento teórico como resposta para solucioná-los. À medida que iam se apropriando deste conhecimento, pode efetivá-lo como um modelo para mediar as suas ações corporais no jogo, o que significa que os estudantes modificaram a forma de atuar no jogo, de um estado em que as ações corporais eram individualizadas para um estado em que as ações corporais estavam dentro de uma organização tática coletiva. A título de **conclusão** o ensino da Educação Física que visa ao desenvolvimento do pensamento teórico deve ser organizado por meio da apropriação do conceito teórico presente nas atividades da cultura corporal a fim de promover o uso consciente e voluntário no desenvolvimento das suas ações corporais.

Palavras-chave: Organização do ensino. Conhecimento científico/teórico. Ensino da Educação Física. Pensamento teórico. Teoria Histórico-Cultural e Ensino Desenvolvimental.

FERRARI, Rafael Cesar. **ORGANIZATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING AND THE DEVELOPMENT OF THEORETICAL THINKING IN STUDENTS.** 216f. Dissertation (Doctor in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2019.

ABSTRACT

This doctoral thesis is linked to the Postgraduate Program in Education (PPE) of the State University of Maringá/PR (UEM) in the research line “Teaching, Learning and Teacher Training”. And their **general objective** is to investigate the theoretical and methodological conditions capable of generating, through the teaching of theoretical concepts of Physical Education, learning that promotes the development of student’s theoretical thinking. The defense of a teaching organization that is based on the appropriation of theoretical concepts and the development of theoretical thinking does not bear any resemblance to the idea and practice that learning situations become moments of verbal transmission of concepts by the teacher in a classroom. This understanding emphasizes **a problem** so dear to Physical Education: the polarization between theory and practice; body and mind. As a way of overcoming this conception, if teaching is organized in such a way that the concepts are deliberately at the focus of teaching and student action in carrying out body culture activities, the possibilities for promoting the development of higher psychological functions will be expanded, as well as , the quality of bodily actions in these activities. Therefore, the **research question** we intend to address is: how to organize the teaching of Physical Education along these lines? For this investigation, we intend to develop **the thesis** that the teaching of theoretical concepts present in the activities of body culture enables the development of the student when his body action is no longer immediate (empirical) and becomes voluntary and mediated by the theoretical concepts present in the activity performs, which allows students to consciously master their own bodily action. **The methodological** path consisted of bibliographic and field studies. Initially, by studying the National Curriculum Parameters (PCN) and the Common National Curricular Base (BNCC), the official guidelines for teaching Physical Education in Brazilian schools were analyzed. Subsequently, based on the foundations of historical-cultural theory, we sought to understand the relationship between teaching theoretical concepts, school learning and the development of theoretical thinking in the context of Physical Education. The bibliographic analyzes supported the field research, which took place through a didactic experiment, with a class from the 4th year of Elementary School, through the theoretical content present in a collective game. The conceptual units that permeated the analysis were: immediate body action, individual mediated body action and collective mediated body action. **The results** showed that as the teaching actions changed the conditions of the game, they allowed, qualitatively, the reformulation of the problems present in the game by the student and, that guided them to the search for theoretical knowledge as an answer to solve them. As they gained ownership of this knowledge, it can become effective as a model to mediate their bodily actions in the game, which means that students changed the way they act in the game, from a state in which bodily actions were individualized to a state in which bodily actions were within a collective tactical organization. **In conclusion**, the teaching of Physical Education that aims at the development of theoretical thinking must be organized through the appropriation of the theoretical concept present in the activities of body culture in order to promote the conscious and voluntary use in the development of their body actions.

Keywords: Organization of teaching, Scientific/theoretical Knowledge, Teaching of Physical Education, Theoretical Thinking, Historical-Cultural Theory and Developmental Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Apresentação do conteúdo geral do Handebol	77
Figura 2. Aspectos da história da criação do Handebol	78
Figura 3. Pesquisa individual sobre sinais de arbitragem no Handebol	79
Figura 4. Atividades sobre o conteúdo do Handebol.....	80
Figura 5. Apresentação de conteúdos suplementares sobre o Handebol	82
Figura 6. Relações essenciais do ensino da Educação Física.....	89
Figura 7. Configuração do jogo pique-bandeira	149
Figura 8. Distribuição dos jogadores nos sistemas defensivo e ofensivo.....	161
Figura 9. Ações isoladas dentro do jogo coletivo	166
Figura 10. Destaque para as situações-problemas por meio de fotografias ..	175
Figura 11. Situação de jogo: disparidade numérica	177
Figura 12. Ampliação da percepção de jogo	188
Figura 13. Ações corporais cooperadas.....	189
Figura 14. Ações corporais estratégicas	190
Figura 15. Reorganização das ações corporais no jogo	190
Figura 16. Incorporação de várias funções num mesmo jogador.....	196
Figura 17. Situações simultâneas de ataque e defesa no jogo (1).....	197
Figura 18. Situações simultâneas de ataque e defesa no jogo (2).....	198
Figura 19. Percepção do espaço de jogo	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Princípios didáticos e ações docentes.....	141
Quadro 2. Nova síntese de princípios didáticos e ações docentes	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CONTEXTO ATUAL E AS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	20
1.1 As necessidades de formação em uma sociedade globalizada.....	23
1.2 As regras do jogo: o ensino de Educação Física de acordo com as políticas educacionais.....	38
1.2.1 O objeto da Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	38
1.2.2 Os conteúdos da Educação Física escolar.....	43
1.3 As regras do jogo: o ensino de Educação Física de acordo com as políticas educacionais manifestadas na Base Nacional Comum Curricular.....	51
1.3.1 Os conteúdos da Educação Física na BNCC: as unidades temáticas	54
2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	62
2.1 O objeto de estudo da Educação Física e o ensino de conceitos científicos	63
2.2 A aprendizagem de conceitos científicos nas aulas de Educação Física	92
3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO E NO CONTROLE CONSCIENTE DAS AÇÕES CORPORAIS	110
3.1 O desenvolvimento do pensamento teórico nas aulas de Educação Física	110
3.2 A ação corporal voluntária no trabalho pedagógico da Educação Física.....	123
4 O ENSINO DE CONCEITOS DA CULTURA CORPORAL EM UMA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM	132
4.1 O Experimento Didático como metodologia de pesquisa.....	133
4.2 A organização do experimento didático	141
4.2.1 O local de realização do experimento eos sujeitos da pesquisa.....	144
4.2.2 O conteúdo teórico do experimento didático.....	144
4.2.3 Os procedimentos metodológicos do experimento	149
4.4.1 A operacionalização da metodologia: o planejamento das aulas.....	151
5 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO: A ANÁLISE DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	208

INTRODUÇÃO

Início esta introdução apresentando estrategicamente a questão de pesquisa que nos propusemos responder: Como organizar o ensino da Educação Física de modo a favorecer o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes?

Apresentamos de imediato a pergunta de pesquisa, pensando nos possíveis leitores desta tese, principalmente professores e pesquisadores da área de Educação e Educação Física, com a intenção de evitar uma possível compreensão distorcida em relação ao conceito teórico da proposta de temática, o que poderia resultar na desmotivação na leitura deste trabalho. Utilizamos essa estratégia para esclarecer rapidamente como a temática foi abordada.

Destacamos, inicialmente, o título atribuído à tese, especificamente o significado da palavra – teórico –, que tem a função de adjetivar o substantivo, ou seja, de atribuir qualidade ao tipo de pensamento que tivemos o intuito de desenvolver.

Vamos refletir! Professor de Educação Física, professores de outras disciplinas e demais sujeitos que tiveram contato com a Educação Física, vocês já se depararam com alguma frase deste tipo: “Professor, quando vai ser a aula prática?”, “Esse professor só dá aulas teóricas”!, “Tal professor é bom na prática, o outro é ótimo na teoria.” “Pessoal, a aula de brincar é na Educação Física, agora é hora de estudar.”

Poderíamos listar várias outras frases em torno da Educação Física que, certamente, devem ter ouvido no espaço escolar. Partindo dessa constatação, lanço uma questão: o que essas diferentes maneiras de se referir a Educação Física nos revelam? Essencialmente, as várias fragmentações existentes no contexto social e que se manifestam também na Educação Física. Estamos falando das fragmentações entre teoria/prática, corpo/mente, subjetividade/objetividade, pensar/fazer etc.

No campo específico da Educação Física, a polarização entre teoria e prática é ainda mais acentuada, tendendo a ser considerada uma disciplina voltada apenas para o fazer e para a exercitação do corpo, não havendo, portanto, espaço para teorias, conceitos, enfim, para o conhecimento teórico.

Opomo-nos a essa concepção, considerando que apesar da especificidade dessa disciplina, ela, como as demais, deve oferecer conhecimentos sistematizados que visam à formação do pensamento teórico dos estudantes.

A título de esclarecimento, quando neste trabalho falamos do compromisso da Educação Física com o desenvolvimento do pensamento teórico, não estamos defendendo a posição de que as aulas dessa área de conhecimento se convertam em momentos de transmissão verbal de conceitos pelo professor em uma sala de aula, assim como normalmente ocorrem às situações de ensino em outros campos disciplinares. Não consideramos que se deva transportar essa forma de ensino para a prática da Educação Física no espaço escolar.

O embate presente no campo da Educação Física está, contraditoriamente, na particularidade que marca essa área do conhecimento, o movimento humano. O movimento humano é compreendido, muitas vezes e essencialmente, como o conteúdo de ensino que objetiva as atividades da cultura corporal. Isso significa dizer que o ensino se pauta, basicamente, pelos movimentos corporais inerentes às diferentes modalidades esportivas, como por exemplo, ao ensinar voleibol, o conteúdo expressaria os fundamentos básicos do jogo, o ensino da manchete, do toque, do bloqueio etc.

Contudo, esse modo de ensinar sintetiza os movimentos corporais aparentes das modalidades esportivas, dados pelos elementos que são possíveis de captar pela sua imediaticidade, o que reforça a prioridade pela dimensão física no processo ensino-aprendizagem e a sobreposição do físico aos elementos subjetivos.

Desse modo, é necessário problematizar o próprio conceito de movimento dentro da área da Educação Física, por meio das significações sociais encarnadas nas manifestações da cultura corporal decorrentes da atividade humana, é necessário compreender que esses movimentos adquirem sentido dentro de uma determinada atividade. Buscar os significados que se expressam nos movimentos humanos nos faz aproximar dos conceitos científicos/teóricos do ensino da Educação Física, assim como do próprio entendimento do que estamos denominando neste trabalho de *ação corporal*.

Esse dilema que fundamenta o problema das fragmentações entre teoria e prática, entre corpo e mente, tão comum nessa área, tornou-se motivo de

realização deste trabalho, já que superar cientificamente estas fragmentações é condição para avançar rumo a um ensino que promova o desenvolvimento humano via educação escolar.

Ao propormos discutir a organização do ensino da Educação Física visando ao desenvolvimento do pensamento teórico, estamos trazendo à tona as relações presentes em três diferentes áreas do conhecimento fundamentais para investigar o ensino: a pedagogia, a didática e a psicologia.

Esse princípio justificou nossa opção pela teoria histórico-cultural, já que nela o desenvolvimento humano é entendido para além dos determinismos biológicos e compreendida a gênese e o desenvolvimento do homem por meio das condições históricas e sociais que lhe são disponíveis. De acordo com essa teoria o homem superou os determinismos biológicos que condicionavam seu comportamento e, por meio dos instrumentos criados pelos próprios homens, seu psiquismo pôde ser formado e desenvolvido de forma qualitativamente diferente dos demais animais.

O psiquismo especificamente humano ganha essa nova qualidade em decorrência da relação que o sujeito estabelece com a realidade, por meio do trabalho (LEONTIEV, 1978). No processo de realização dessa atividade, o sujeito produz e se apropria de instrumentos físicos e simbólicos que levam à superação da relação imediata com a realidade, permitindo lidar com a imagem da realidade, ou seja, atuar com ela no plano psíquico.

Os instrumentos físicos e simbólicos formam a *cultura humana*. A atividade humana torna-se uma atividade mediada por esses instrumentos, o que modifica fundamentalmente seu comportamento e lhe possibilita controlar conscientemente seu comportamento, distintamente dos demais animais.

Conforme o processo de atividade laboral vai se tornando complexo, ampliam-se, paralelamente, os produtos culturais produzidos e, com eles, o psiquismo humano.

É possível perceber que a criação de objetos físicos ou de um conceito abstrato (a produção de ideias, de representações) se vinculam à prática humana. Sendo assim, essas produções culturais não possuem um fim em si mesmas, mas são meios de atuação do homem na realidade objetiva que incorporam toda a experiência social e historicamente elaborada.

Dessa forma, podemos entender o que significa o conhecimento para esta teoria. Segundo Leontiev (1978, p. 90), mesmo o conhecimento mais simples realizado numa ação concreta “não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência e da prática social”.

Essa experiência fica encarnada nos objetos e na linguagem possibilitando ao homem formar “na mente” a imagem da realidade, sendo essa a base do pensamento. Leontiev afirmou que o pensamento é “o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo os mesmos objetos inacessíveis à percepção sensível imediata” (LEONTIEV, 1978, p. 90) e, ao mesmo tempo, ocorre nesse processo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, esta tese buscou compreender, por meio da teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski, Leontiev e Davidov, os modos como os conteúdos das relações sociais são interiorizados e se transformam em funções intrapsíquicas especificamente humanas.

Por meio do estudo dos teóricos críticos, nesta tese foi possível definir o papel da instituição escolar como instrumento de transmissão da cultura socialmente elaborada, cultura essa que deve ser sintetizada em conceitos teóricos, com o intuito de levar os estudantes à aprendizagem desses conceitos para desta forma promover neles o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de modo que possam compreender a realidade objetiva e formular generalizações sob a forma de conceitos abstratos.

A propósito, defendemos nesta tese a posição de que as práticas de ensino, quaisquer que sejam suas áreas do conhecimento, devem estar voltadas para o oferecimento desses conceitos, que nada mais são do que os instrumentos mediadores que permitem a alteração no modo de pensar e atuar no mundo.

Reiteramos nesta pesquisa que aquilo que torna a educação escolar o principal elemento na promoção do desenvolvimento dos sujeitos em idade escolar é a aprendizagem conceitual. No vínculo entre a apropriação de conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, enfatizado por Vigotski já nos inícios do século XX, está a razão da valorização da aprendizagem das diferentes ciências que compõem o currículo escolar.

Pensadores como Galuch e Sforni, que também serviram como base de sustentação teórica desta pesquisa, ao reforçarem a exigência da realização de formas complexas do pensamento para que se consiga o desenvolvimento do pensamento, nos levaram à compreensão de que a instituição escolar deve ser entendida como local privilegiado de acesso ao conhecimento universal, ao saber que possibilita ao sujeito alcançar formas mais complexas de compreensão e domínio dos fenômenos da realidade objetiva.

Mostramos nesta tese que a relação entre a aprendizagem dos conceitos e o desenvolvimento não é algo automático, pois ela, aprendizagem, só ocorre por meio do ensino e, a depender de como esse ensino é realizado, pode ou não promover a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes. Como salientou Vigotski, somente uma adequada organização do aprendizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento.

Nossa experiência como professor de Educação Física permitiu perceber que não raramente as aulas dessa disciplina são entendidas como momentos nos quais o que está em atividade é apenas o físico e que, portanto, sua função estaria ligada unicamente ao desenvolvimento do corpo, enquanto as demais disciplinas teriam impacto sobre o desenvolvimento mental. Postura que revela uma cisão clássica entre corpo e mente que acompanhou por muito tempo o pensamento filosófico e, conseqüentemente, a história da Educação Física, como foi discutida neste trabalho.

Nossa experiência como educador também revelou que professores de Educação Física listam, entre os conteúdos que estão sendo trabalhados com os alunos, suas atividades realizadas, como jogos, danças, lutas e ginástica, em vez dos conteúdos que podem estar presentes nessas atividades. Não fica clara a relação entre os conhecimentos já produzidos pela humanidade, como defendido pela teoria histórico-cultural, e o trabalho com essas atividades nas aulas. Nosso entendimento é que, na medida em que o professor não tem clareza sobre os conteúdos teóricos subjacentes a essas atividades, permanece obscura a relação delas com o próprio desenvolvimento do psiquismo dos estudantes.

Nesta pesquisa consideramos que se o ensino for organizado de modo que os conceitos estejam deliberadamente no foco da ação docente e discente

na realização das atividades da cultura corporal, as possibilidades de promoção do desenvolvimento das funções psicológicas superiores se ampliarão. Neste trabalho nos propusemos a refletir sobre uma questão fundamental: como organizar então o ensino da Educação Física nesses moldes?

Responder a essa pergunta foi o que moveu a realização desta pesquisa. Nosso objetivo foi *investigar as condições teórico-metodológicas capazes de gerar, pelo ensino da Educação Física, aprendizagens promotoras do desenvolvimento dos estudantes*. Para isso, foi percorrido um caminho que se iniciou com a busca pela compreensão da relação entre o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física e o desenvolvimento humano com a ajuda da teoria histórico-cultural; continuou com a discussão sobre o controle voluntário do comportamento pelo domínio de ações e operações conscientes pela apropriação do conteúdo da Educação Física e propôs situações de ensino com essa intenção formativa. Nosso caminho se encerrou com a análise dos resultados dessa proposta.

Essa perspectiva favoreceu a discussão da seguinte tese: *o ensino dos conceitos teóricos presentes nas atividades da cultura corporal possibilita o desenvolvimento do estudante quando sua ação corporal deixa de ser imediata e instintiva e passa a ser voluntária e mediada pelos conceitos teóricos presentes na atividade que realiza, o que permite ao estudante o domínio consciente da própria ação corporal*.

O percurso metodológico para alcançarmos nosso objetivo foi de caráter teórico-experimental. Os estudos documentais e teóricos nos permitiram compreender o ensino da Educação Física vigente, bem como as lacunas entre os conhecimentos vinculados às atividades da cultura corporal e as implicações na formação dos estudantes. Os estudos das obras de autores clássicos da teoria histórico-cultural nos possibilitaram a compreensão da relação entre escolarização e desenvolvimento humano, o papel da aprendizagem conceitual e as diferentes formas de conhecimento e pensamento. Esses estudos, apesar de terem sinalizado vários elementos para a organização do ensino, não foram suficientes para que nosso objetivo fosse atingido. Fez-se necessária a realização de um experimento didático organizado com essa finalidade formativa para que fossem analisadas as ações docentes favoráveis ou

desfavoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. O experimento foi realizado com estudantes do 4º ano do ensino fundamental do ensino público de uma escola do município de Presidente Prudente/SP.

Para fins de exposição da pesquisa, este trabalho foi organizado em seis seções, apresentadas a seguir.

A primeira seção analisou as propostas atuais para o ensino da Educação Física na instituição escolar. Para analisá-las, procuramos inicialmente compreender as demandas de formação advindas da atual forma de organização do trabalho no modo de produção capitalista e seguimos com a análise dos efeitos dessas demandas nas orientações para o ensino da Educação Física, presentes em documentos elaborados pelo Ministério da Educação, de modo especial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BCNN). Após essa análise, destacamos algumas implicações dessas orientações curriculares para a formação dos estudantes.

Na segunda seção, procuramos elucidar como os conceitos teóricos podem ser compreendidos nessa área de conhecimento, assim como o processo de aprendizagem desses conceitos. Abordamos os dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos e a relação deles com os conceitos empíricos e teóricos, bem como a análise do conceito de atividade de aprendizagem.

Na terceira seção, discutimos as implicações desse ensino para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e as razões pelas quais defendemos o ensino do conhecimento científico na educação escolar. Também nessa seção apontamos as condições teóricas que permitiram tratar do conceito de ação corporal dentro do campo da Educação Física.

A metodologia para o desenvolvimento do experimento didático, os dados do campo de realização da intervenção e dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o planejamento do experimento didático foram expostos na quarta seção.

Na quinta seção foram apresentados os episódios de ensino por meio dos quais foram analisadas as ações docentes e discentes realizadas, as quais permitiram responder à pergunta de investigação que norteou a presente pesquisa.

Essa estrutura apresentada, conforme exposto nas Considerações Finais, teve por finalidade desenvolver a tese que nos propusemos defender e que, basicamente, exprime a relevância que a educação escolar possui. Por meio do ensino dos conceitos científicos/teóricos de desenvolvimento psíquico dos sujeitos, o que inclui o ensino da Educação Física, estamos a falar do controle consciente das funções psíquicas na interferência do uso voluntário das ações corporais, ou seja, na relação dialética entre corpo-mente.

1 O CONTEXTO ATUAL E AS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

De acordo com Luna (1999), as primeiras ações de uma pesquisa são “[...] localizar o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos [...]” (LUNA, 1999, p. 82). Assim, iniciamos nosso trabalho com o exame de dois conjuntos de documentos produzidos pelo sistema educacional brasileiro destinados a nortear a prática pedagógica do professor e que servirão como fontes para subsidiar nossa investigação sobre o ensino da Educação Física. A análise inicial dos documentos tem como objetivos: 1) diagnosticar divergências, tensões e pontos comuns entre as concepções teóricas que marcam as propostas de ensino dessa área de conhecimento; 2) identificar limites que justificam a necessidade de se investigar modos de organização do ensino que tenham maior impacto sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

É preciso ter em mente, contudo, que os documentos produzidos pelas instâncias governamentais são expressões de políticas públicas para a educação que assumem determinada perspectiva de formação, aquela considerada necessária ou adequada para a sociedade em determinado momento histórico, ou seja, esses documentos têm como objetivo estabelecer as relações entre o indivíduo e a sociedade tal como ela está organizada no presente ou se pretende que ela venha a se organizar no futuro. Dessa forma, apreender a relação estabelecida em dado momento entre a sociedade e as políticas públicas para a educação é condição para compreender os processos de ensino e aprendizagem (seja de conhecimentos, seja de valores, atitudes, habilidades) como manifestação particular de uma perspectiva geral de formação assumida pelo Estado.

Se considerarmos a questão pelo ponto de vista do materialismo histórico, necessariamente precisamos entender o modo de organização capitalista de produção, do qual se derivam as atuais políticas públicas para a educação escolar, as quais procuram levar a termo a formação que melhor atenda às necessidades do modo de organização do trabalho no atual estágio do capital. Somente dentro desse sistema de relações, podemos apreender o fenômeno que nos interessa, sabendo reconhecer quando o ensino assume

uma função de subordinação a essas políticas e quando se coloca num movimento contra-hegemônico. Com base na identificação da concepção de formação assumida pelas políticas públicas brasileiras em determinado momento, poderemos não nos deixar iludir pela aparência de inovação que, por vezes, nos faz aderir a novas práticas como se elas fossem melhores que as anteriores, pelo simples fato de se caracterizarem como inovadoras.

Destacamos, para esta análise, dois documentos que se destinam a orientar as propostas curriculares e as práticas pedagógicas do Ensino Fundamental no território brasileiro: o primeiro deles são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1997¹(BRASIL, 1997) e o segundo é a Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental² (BNCC) como exigência da LDB (BRASIL, 2017). Os PCN, quando divulgados para as escolas brasileiras, foram apresentados com a recomendação de que se tratava de uma referência curricular e não de um currículo fechado, ou seja, sua adoção pelas escolas era facultativa.

Esse caráter optativo de implementação dos PCN implica que, se eles não forem assumidos para conduzir as práticas pedagógicas, supostamente,

se colocaria em risco toda a política educacional, visto que é nos PCN's que estão postos os elementos e aspectos a serem observados e cumpridos para se atingir as metas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade (CAPARROZ, 2003, p. 312).

Em 20 de dezembro de 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, efetivada como um desdobramento dos embates políticos das décadas de 1980 e 1990 e os PCN foram importantes para movimentar a reforma educacional no Brasil. Mesmo que alguns estados e municípios não o tenham assumido formalmente na condução do processo de ensino, “não há como desconsiderar a força que uma proposta curricular oficial exerce sobre a

¹ Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN) para 1ª a 4ª série foram aprovados pelo Conselho Federal de Educação e transformados num conjunto de dez livros, cujo lançamento ocorreu em 15 de outubro de 1997, Dia do Professor, em Brasília. Os PCN para as demais séries do ensino fundamental foram publicados no ano seguinte.

² A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (LDB- Lei 9394/96) determina a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, em seu Artigo 26: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” ([BRASIL, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)).

educação escolar” (GALUCH e SFORNI, 2011, p. 56), já que os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) a todas as escolas brasileiras, via Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são aprovados apenas se estiverem em sintonia com essa proposta oficial. Assim, mesmo que os Parâmetros não estejam explicitados nas propostas curriculares de algumas escolas, caso elas adotem os livros didáticos enviados pelo MEC, os PCN estarão presentes no currículo em ação (MEDEIROS e SFORNI, 2016).

O segundo documento utilizado nesta tese para a análise do ensino de Educação Física na educação fundamental, a BNCC, foi homologado pelo MEC em 20 de dezembro de 2017 e dois dias depois foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Como informava o MEC em abril de 2017, “[a] partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares” (BRASIL, 2017).

A BNCC apresenta uma distinção em relação aos PCN: se os PCN serviam como critérios para o trabalho pedagógico, a BNCC é um documento de caráter normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2017, p. 7).

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos autores ligados tanto à área de Educação em geral como vinculados especificamente ao campo da Educação Física que, em suas análises, qualificam positivamente esse documento como uma proposta significativa para a prática pedagógica do professor. Entre esses incluem-se Darido et al. (2001); Darido e Rangel (2008); Henkel e Ilha (2016). Por outro lado, existem aqueles autores que se opõem às orientações dos PCN para a prática pedagógica, como Caparroz (2003); Silva Jr (2002); Freitas (2002); Cury (2002); Lopes (2002); Gallo (2004, apud Galuch e Sforini, 2011).

Tanto Caparroz (2003) como Galuch e Sforini (2011) destacam em suas análises que a efetivação de uma prática pedagógica como defendida no documento leva à formação vinculada ao atendimento das necessidades

imediatas do capital, calcada nas regras de mercado, com a finalidade essencial de cultivar as relações sociais capitalistas, bem como de atender às exigências de formação advindas do desenvolvimento das forças produtivas. Esse desenvolvimento possibilitou a flexibilização das formas de organização do trabalho e provocou a demanda de um novo perfil profissional, cuja formação passa a ser defendida pelas políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990.

Nesse cenário, para as análises dos documentos e de suas implicações para a educação escolar, seguiremos a recomendação de Galuch e Sforini (2011, p. 56), no intuito de compreender como a educação, em especial a Educação Física, é tratada diante da perspectiva de formação assumida pelos PCN. Essa análise, segundo as autoras:

[...] pressupõe o entendimento da relação existente entre escola e sociedade, ou seja, a organização do processo de produção é a chave para o entendimento da formação que se espera que a escola ofereça. Portanto, se pretendemos desvelar a formação requerida, antes devemos compreender as leis que regulam a sociedade na qual a escola está inserida (Ibid.).

1.1 As necessidades de formação em uma sociedade globalizada

Desde que o sistema capitalista se instaurou, nos séculos XVII e XVIII, efetivamente como o modo hegemônico de produção, superando o modelo feudal, esse sistema já passou por várias crises, mas possuiu a capacidade de regenerar-se, o que o faz permanecer até os dias atuais. Tem passado por mudanças significativas, mas sem alterar sua essência. Referir-se às mudanças em um modo de organização social, em última instância, implica tratar de modificações no “modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha [...]” (SAVIANI, 2003, p. 133).

A vida na atual sociedade capitalista não é a mesma que se estabeleceu em sua origem. Entretanto, mesmo diante de várias modificações, como o advento das fábricas e indústrias, até o processo de modernização e globalização, sua essência permanece a mesma.

Para que isso ocorresse, a educação escolar sofreu (e continua sofrendo) forte influência, sendo sempre chamada para atender às novas necessidades do modo de produção capitalista, quer formando trabalhadores com o perfil exigido pelas novas demandas do trabalho, quer colaborando com

sua manutenção via formação ideológica. Com isso, também a educação vai se alterando e requerendo que cada disciplina escolar acompanhe esse movimento, contribuindo para a formação esperada em cada momento histórico.

Para entender como a educação, aí incluída a Educação Física, está situada nesse contexto de mudanças e permanências, culminando com o que se tem exigido dela nas últimas décadas, vamos examinar as alterações na forma de organização do trabalho no interior do modo de produção capitalista no século XX, de modo especial, a passagem da forma de produção fordista/taylorista para o toyotismo, implicando nesse processo a passagem da sociedade moderna para a pós-moderna.

As ideias de Henry Ford e Frederick W. Taylor foram desenvolvidas na tentativa de buscar formas de organizar o trabalho de modo que fosse possível aumentar a produção que ocorria nas manufaturas. Dessa maneira, o que eles denominaram como racionalização da forma de organizar o trabalho apresentou, por algum tempo, um modo efetivo de se aumentar significativamente a produtividade.

O taylorismo desempenhou um papel importante, já que a partir do estudo do tempo e movimento, foi possível detectar quais eram as tarefas simples que cada trabalhador tinha de desenvolver a fim de contribuir para a produção de determinados bens. Uma vez sistematizado, o conhecimento relativo ao conjunto passa a ser propriedade privada dos donos dos meios de produção, ou dos seus representantes, aqueles trabalhadores intelectuais que representam os donos dos processos produtivos. Eles têm o domínio da concepção do processo e a compreensão do conjunto. Esse mesmo conhecimento é devolvido aos trabalhadores, porém na forma parcelada. Assim, o trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas apenas aquele relativo à parcela do trabalho que lhe cabe realizar (SAVIANI, 2003, p. 138).

Nesse modelo de produção, o trabalho se torna cada vez mais parcelado e fragmentado. Nas indústrias passaram a ser utilizadas esteiras rolantes que levavam as peças e componentes para o operário, fazendo com que ele não precisasse se deslocar para buscar materiais ou mudar de máquinas, o que acarretou economia de tempo para a produção. Além disso, cada trabalhador ficou responsável por uma tarefa e não pela elaboração do produto por inteiro;

por exemplo, na montagem de um carro, cada operário realizava apenas uma tarefa específica, o que também agilizou o processo de produção, já que o trabalhador não tinha que se deslocar de um lugar para outro, nem mesmo trocar de ferramentas próprias para a realização de cada tarefa, o que dinamizou o processo produtivo.

A forma de organização da produção fordista/taylorista tem no Estado do bem-estar social³ a sua expressão política (PINHEIRO, 2016). O modelo keynesiano⁴ de um Estado centralizado, que fomenta políticas públicas que buscam assegurar condições mínimas de sobrevivência e bem-estar social, além de estabelecer o controle estatal, oferece as condições sociais e políticas para o capitalismo nesse estágio de desenvolvimento.

O modelo fordista, também denominado de modelo de produção rígida, exigia um trabalhador disciplinado, com condições físicas que lhe permitissem permanecer todos os dias executando tarefas repetitivas que não foram planejadas por ele. Portanto, o bom trabalhador, ou o trabalhador produtivo, era aquele que não pensava em alterar sua rotina de trabalho, mas se adaptava a ela. Como afirmam Palangana e Galuch (2008, p. 76):

Na fábrica automática, aos poucos, os trabalhadores são estandardizados, desde os movimentos até o pensamento. Em razão das péssimas condições sob as quais o trabalho se efetiva, o trabalhador tem simultaneamente o seu espírito e o seu corpo degradado.

Assim, na educação da classe trabalhadora valorizava-se a disciplina e a saúde corporal, que atenderia à formação, desde a infância, do perfil profissional desejado para esse modelo de produção.

A partir da década de 1970, a produção taylorista/fordista começou a entrar em crise: a produção em série gerou uma superprodução de

³ O Estado do Bem-estar Social (Welfare State), diz respeito ao Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. Estes tipos de serviços assistenciais são de caráter público e reconhecidos como direitos do cidadão.

⁴ Keynesianismo, criada pelo economista inglês **John Maynard Keynes** (1883 - 1946), é uma teoria econômica que se opõe ao Liberalismo, pois defende a intervenção do Estado no controle da economia nacional, com o intuito de fazer o país atingir o pleno emprego. Considerava que o Estado deveria ser o responsável por controlar determinados fatores, como a garantia de **benefícios sociais aos trabalhadores** para que estes tivessem um padrão mínimo de vida. Razão pela qual, o Keynesianismo também ficou conhecido como o "**Estado de bem-estar social**".

mercadorias, o consumo diminuiu e as mercadorias ficaram encalhadas; conseqüentemente, houve queda na taxa de lucro, a produção estagnou, gerando desemprego. Com a queda na arrecadação de impostos, o Estado teve que retraindo gastos, principalmente com os compromissos com benefícios sociais, o que implicou privatizações. Todos esses fatores, somados à crise do petróleo⁵ (PINHEIRO, 2016), geraram a necessidade de buscar soluções para a crise instaurada.

A partir de 1970, o toyotismo começa a ser a forma de organização do trabalho baseado na acumulação flexível, superando o fordismo. Harvey (2010, p. 140) destaca: “A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Harvey (Ibid., p. 140) apresenta algumas características desse modelo de organização da produção e do trabalho.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia possibilitou o desenvolvimento das forças produtivas. A produção conta, agora, com novas tecnologias e, com isso, consegue inovar produtos sem grandes custos. Com pequenas alterações no processo produtivo, são produzidas mercadorias com novas cores, sabores, modelos que incitam o consumidor a adquirir a novidade que chega ao mercado. A busca de novos locais de produção com mão de obra mais barata e novos mercados consumidores acentuou o processo de globalização.

Nesse modelo de produção toyotista, a mercadoria é produzida conforme a demanda, e não mais em série como no caso do fordismo. Contudo, para que haja aumento da produção é necessária a existência de compradores que desejem consumir para além de produtos que atendam às necessidades básicas. Nessa direção, a efemeridade do consumo de uma mercadoria torna-se característica central do processo de produção. Assim, a propaganda tem o papel de associar o prazer e a felicidade ao consumo e levar o consumidor a estar sempre em busca de novidades que o mercado oferece.

⁵ Duas grandes crises do petróleo ocorreram na década de 1970, uma em 1973, outra em 1979. A percepção, pelos países do Oriente Médio, de que o petróleo é um bem não-renovável e que, por isso, iria acabar algum dia, levou a diminuição da produção e elevação acentuada do preço do barril. No final da década, problemas políticos no Irã, levaram a desorganização no setor petrolífero, e o barril de petróleo chegou a preços estratosféricos.

A aparência torna-se uma questão central. As pessoas desejam expor seus bens, tornando a vida social um “espetáculo”, no qual cada pessoa desfila suas aquisições. Esse comportamento tornou-se ainda mais acirrado com o crescimento das mídias e das redes sociais via internet (PALANGANA e GALUCH, 2008). A sociedade globalizada contrapõe-se às políticas da sociedade moderna pautadas pelas ideias liberais, opondo-se ao papel do Estado como garantidor de políticas que asseguram as condições mínimas de vida.

A globalização é um processo contraditório. De um lado gera um processo de unificação das agendas políticas e de desterritorialização das políticas, deslocando o poder de decisão do âmbito dos Estados-nação e reduzindo sua capacidade de programas e políticas próprias e de oferecer suficiente proteção coletiva. De outro tende a promover o poder local, a particularização e a diversidade. (CARVALHO, 2010, p. 23).

Os novos mercados e a atuação das empresas em novas regiões, até então subdesenvolvidas, trazem para o cenário novas preocupações: a interação com novas culturas e a segurança do capital em contextos adversos. A diversidade começa a ser tema de discussão. Como assinala Carvalho (2010), o novo formato de organização social, marcado pela expansão do mercado, exige a interação com os mais variados grupos. É preciso considerar essa diversidade para incluí-la na lógica do capital, no circuito do consumo, da circulação da mercadoria. A lógica que está subjacente a essa questão é que a globalização se alimente da individualização ou dos pequenos grupos para que sua expansão triunfe, pois o atendimento a essa singularidade no consumo pode ser o diferencial na competitividade:

a competitividade mais acentuada forçou as empresas a buscar novos mercados consumidores e a ofertar produtos diversificados e personalizados, de forma a satisfazer as expectativas, as preferências e os gostos diferentes dos vários grupos na sociedade (CARVALHO, 2010, p. 87).

A necessidade de considerar a diversidade tem sua raiz nas necessidades de expansão do próprio mercado capitalista, mas ampara-se em um discurso que justifica filosoficamente a atenção à diversidade cultural. Esse

modo de pensar o mundo contrapõe-se ao pensamento moderno, sendo denominado de pós-moderno. Conforme explica Carvalho (2010, p. 34),

[a] recusa da visão totalizante de mundo e da mensagem universalista/unificada em favor das micronarrativas abre caminho para o reconhecimento da diferença e para a valorização da diversidade. A universalidade, legitimada pelas “grandes narrativas”, é considerada como um fator de exclusão e negação da singularidade. Por isso, o pensamento pós-moderno reabilita o local, mostra-se sensível às diferenças, à alteridade, às outras vozes e às outras histórias. Esse discurso remete-nos não apenas para a defesa da diversidade de identidades e da pluralidade de estilos de vida, mas também para a demanda pela reorientação das políticas públicas, com a expectativa de que sejam baseadas na diversidade e na diferença.

De acordo com essa perspectiva, buscar a universalidade, considerar o humano genérico, significa desconsiderar as diversas possibilidades humanas de existência. A diversidade passa a ser valorizada como um modo de respeito a essas várias possibilidades de vida.

No entanto, a atuação em “regiões até então subdesenvolvidas”, como nos fala Harvey (2010, p. 140), coloca o capital em contato direto com uma sociedade não apenas diversa, mas essencialmente desigual. A criação de indústrias nessas regiões, com altos índices de violência, ausência do Estado na regulação dos comportamentos sociais e na garantia do patrimônio, é um risco para o capital. Mesmo sem a instalação de indústrias exatamente em lugares com essas características, a globalização faz com que esses locais acabem entrando na rota de trânsito do capital ao redor do mundo.

Dialogando com essa problemática, Galuch e Sforzi (2011, p. 59) pontuam:

essa realidade não é desconsiderada pelos organismos internacionais, afinal ela pode representar riscos para a estabilidade social. Nesse sentido, é preciso pensar também em uma formação que esteja atenta a essas novas configurações das relações sociais.

É nesse movimento que as políticas públicas para a Educação começam a defender a escolarização voltada para a formação do homem tolerante às diferenças e desigualdades que, com o intuito de firmar a identidade individual, buscam manter a ordem social e o *status quo* da sociedade capitalista.

É importante ressaltar que a preocupação em olhar para a diversidade cultural e para as minorias se intensifica, essencialmente, na reorganização do modo de produção capitalista, ou seja, muda-se a forma de organização da produção material da vida, mudança possibilitada pelo desenvolvimento das forças produtivas, mas ainda se mantém a essência que caracteriza as relações na sociedade capitalista, ou seja, a divisão social em classes distintas e, nesse sentido, uns continuam enriquecendo e outros trabalhando para tentar manter sua subsistência.

Diante dessa realidade social, há duas situações que precisam ser observadas: uma se refere à formação de trabalhadores para o modelo de produção flexível, o que não inclui a todos, haja vista que o desenvolvimento tecnológico permitiu a automação de muitas funções antes realizadas por mãos humanas; a outra diz respeito à formação daqueles que ficam à margem desse processo de trabalho, mas que podem colocar em risco o livre trânsito do capital. Essa dualidade na formação é exposta por Moraes (2003 p. 8, grifos nossos):

De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Se o mundo virou pelo avesso, a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais, tornam-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, e que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história.

Nesse novo formato de produção, o perfil considerado ideal de trabalhador modificou-se. Não se valoriza um trabalhador sem iniciativa que aguarda todos os comandos para agir. Como a dinâmica do trabalho é rápida e frequentemente alterada pela inclusão de novas tecnologias, para o capital, é necessário que o trabalhador tenha condições de acompanhar essas

mudanças. Nesse novo contexto, sua função se torna multivariada, precisa adquirir vários saberes e desenvolver múltiplas qualidades, ou seja, competências para adaptar-se às novas exigências do mercado de trabalho.

Muitos, porém, estão fora desse mercado, sobrevivendo “nas franjas do núcleo duro” do mercado que exige cada vez mais e é altamente excludente. A educação para esses, normalmente frequentadores das escolas públicas de países de capitalismo periférico, precisa ser repensada.

A preocupação com o sistema educacional desses países manifesta-se no Relatório Jacques Delors⁶ (1996) e publicado pelo Setor de Educação da Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, em 2010⁷. Nesse relatório, é enfatizada a necessidade de a educação contribuir para a construção do desejo das pessoas de viverem juntas, sendo esse considerado pelo Relatório como elemento básico da coesão social e da identidade nacional (GALUCH e SFORNI, 2011).

Para a coesão social, segundo o Relatório, é necessário o “querer viver juntos”, é preciso que haja respeito entre as pessoas de culturas diferentes. A fim de que isso ocorra é preciso que as escolas ensinem aos alunos não apenas os conhecimentos clássicos presentes tradicionalmente nos currículos, mas que incluam diferentes saberes produzidos por diferentes culturas.

No Brasil, essas ideias estão contidas nos PCN e no documento *Indagações sobre currículo* (2007)⁸, quando os autores⁹ refletem sobre a elaboração do currículo:

⁶ DELORS, Jacques (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, p. 89-102. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

⁷Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de educação para o século XXI, 2010. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 11 de março de 2017

⁸*Indagações sobre Currículo* é um conjunto de cadernos publicados pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB), do Ministério da Educação (MEC). O objetivo desse documento era o de deflagrar, no ano de 2007, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração.

⁹ MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. In: *Indagações sobre Currículo*, p. 17 e seg. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

Elaborar currículos culturalmente orientados demandas uma *nova postura*, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (STOER e CORTESÃO, apud MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 31).

A escola, nessa perspectiva, deve valorizar as vivências e experiências no interior das salas de aula. É importante ressaltar que as vivências a serem trabalhadas na escola estão relacionadas com as temáticas das diferenças sociais, em que o preconceito, o estigma e os estereótipos estão presentes (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Nesse documento, os conteúdos curriculares clássicos, traduzidos pelas disciplinas fundamentadas nos conhecimentos científicos, ficam em segundo plano, em benefício das estratégias de resgate de histórias de vida sobre as temáticas apontadas acima. Sugere-se que a escola abra espaços para a realização de discussões, no interior das salas de aula, sobre o comportamento que os alunos tiveram e têm diante de situações que vivenciaram ou vivenciam e que são manifestações de exclusão e preconceito. Defendem Moreira e Candau (2007, p. 32):

a ruptura do daltonismo cultural e da visão monocultural da dinâmica escolar é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola.

A partir da centralização nas diferenças culturais no ideário escolar, os autores explicitam qual é a prática pedagógica vinculada a uma concepção de mundo própria da pós-modernidade, opondo-se à ciência como única interpretação de mundo:

O que estamos sugerindo é que nos situemos, na prática pedagógica culturalmente orientada, além da visão das culturas como inter-relacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, e procuremos facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. No currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 34).

A justificativa para tal forma de atuação na escola se dá pelas dificuldades que a escola tem para lidar com a pluralidade e a diferença, cuja consequência é a tendência de camuflá-las e minimizá-las. Para tanto, refletir sobre práticas que homogeneizam e padronizam comportamentos é a tendência atual, com o intuito de abrir espaços para a diversidade e para o inter-relacionamento de culturas. Essa deve ser a nova preocupação da educação escolar, segundo o documento (Ibid.).

O posicionamento quanto à aprendizagem de conteúdos clássicos e sistematizados pela ciência também é demarcado quando os autores afirmam rejeitar a ideia de que existe uma verdade, uma essência ou um núcleo de qualquer categoria, o que é próprio do conhecimento científico. Assim, ao rejeitar a existência de algo como “verdade”, os conhecimentos científicos são colocados no mesmo plano dos saberes advindos das experiências cotidianas. A educação, defendem Moreira e Candau, deve trazer à tona discussões voltadas para raça, nação, sexualidade, masculinidade, feminilidade, religião etc. Para alcançar esse objetivo, não é central o ensino dos conteúdos curriculares clássicos, segundo esse posicionamento. Para atender às necessidades explicitadas no documento em questão, a escola deve abrir as portas para as diferentes manifestações da cultura popular, assim como da cultura erudita, tornando, assim, o currículo como um espaço de crítica cultural (Ibid.).

Os autores não deixam de citar o compromisso da escola com a transmissão de conhecimentos

comprometemo-nos com a construção de um projeto social que não somente ofereça informações, mas que, de fato, construa conhecimentos, elabore conceitos e possibilite a todos o aprender, descaracterizando, finalmente, os lugares perpetuados na educação brasileira de êxito de uns e fracasso de muitos. (Ibid., p. 07).

No entanto, dão maior destaque aos saberes próprios da experiência dos estudantes em comunidade. A forma como os conteúdos devem ser organizados nas práticas pedagógicas é destacada na passagem abaixo:

Músicas populares, danças, filmes, programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula. Da mesma forma, levando-se em

conta a importância de ampliar os horizontes culturais dos(as) estudantes, bem como de promover interações entre diferentes culturas, outras manifestações, mais associadas aos grupos dominantes, precisam ser incluídas no currículo (Ibid., p. 41).

A escola, segundo tais orientações pedagógicas, passa a ser um espaço de convivência entre alunos e professores a desvalorização das clássicas disciplinas escolares se desvalorizam e abrem espaço na escola para a discussão sobre os modos como uns e outros podem viver e conviver em paz e harmonia, respeitando as diferenças.

É importante reforçar que o objetivo da formação, nessa perspectiva, é que pessoas de diferentes estratos sociais consigam viver em harmonia, respeitando as diferenças e que se mantenha a ordem social. Em nenhum momento o documento lança um olhar crítico sobre a organização social, apontando a necessidade de superação das desigualdades sociais.

No contexto apresentado até o momento, destacamos como as políticas educacionais têm pensado a organização do currículo na escola (rever) nessa proposta curricular. Contrapondo-se a essa postura educacional, Libâneo (2012) apresenta um posicionamento crítico diante do que é defendido pelas atuais políticas públicas e que o documento *Indagações sobre Currículo* expressa:

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da *educação inclusiva*. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Não por acaso, o termo *igualdade* (direitos iguais para todos) é substituído por *equidade* (direitos subordinados à diferença) (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Para o autor, fica claro que as novas exigências na formação para a escola atendem critérios de ordem econômica. A escola pública, nesse sentido, apesar de apoiada em um discurso humanista, na verdade continua a exercer o papel que sempre exerceu, isto é: ser uma ferramenta imprescindível para dar suporte aos objetivos da sociedade capitalista.

De acordo com Carvalho (2010) a expressão de um currículo que prioriza a diversidade cultural na escola, como uma nova forma do fazer pedagógico, situa-se fundamentalmente no discurso para assegurar o desenvolvimento de competências individuais e a identificação dos sujeitos em relação aos pequenos grupos e minorias, com a finalidade de manter a harmonia social e a invisibilidade das relações de exploração na sociedade. Até os conceitos tomam uma nova roupagem na sociedade pós-moderna: os termos que expressavam a divisão e a luta de classes deixam de ser mencionados, sendo substituídos por outros como respeito à desigualdade ou tolerância à diferença. Além desses, certos ou alguns conceitos foram ressignificados ou substituídos com a finalidade de manter a harmonia e a coesão social.

Uns foram naturalizados – o capitalismo, por exemplo –, alguns foram construídos, ressignificados, modificados ou substituídos por outros mais convenientes. O termo “igualdade”, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à “equidade”, o conceito de “classe social” foi substituído pelo de “status socioeconômico”, os de “pobreza” e “riqueza” pela peculiar denominação de “baixo” e “alto” ingressos sociais. Destinado a assegurar a obediência e a resignação pública, o pragmático vocabulário se faz necessário para erradicar o que é considerado obsoleto e criar novas formas de controle e regulação sociais. Alcançar o consenso torna-se fundamental, o que é efetivado com sucesso, seja pela cooptação de intelectuais – e muitos deles educadores, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países, notadamente na América Latina (MORAES, 2003, p. 158).

Elimina-se do próprio discurso qualquer fundamento de caráter socioeconômico e seus nexos dinâmico-causais que constituem toda a essência das formas de relações de poder e exploração na sociedade capitalista. Descaracteriza-se toda a relação existente entre economia e poder político. Então, numa nova roupagem, os sujeitos nessa sociedade apenas representam ideias diferenciadas. Dar visibilidade a essas diferentes ideias induz à falsa possibilidade de se tornarem sujeitos da sua própria vida (MORAES, 2003).

A educação dentro dessa sociedade torna-se presa fácil, pois segundo Charlot (apud LIBÂNEO, 2012, p. 23) a organização da escola orientada pelos

organismos internacionais, [como pode ser observado nos PCN e no documento *Indagações sobre Currículo*] direciona o desenvolvimento humano para outro caminho que não o da formação humana e cultural, estruturada no favorecimento do pensamento teórico em que a escola está potencializada. A educação nessa perspectiva traduz-se pelas condições neoliberais, tornando-se assim mercadoria, e redimensiona toda a construção do estudante como sujeito, pois ameaça o sujeito em seu caráter universal, na medida em que o trata em suas micronarrativas. Nesse sentido, afirma o autor, se por um lado temos a ampliação do acesso à educação escolar pública, por outro, a escola passa a ser um lugar de convivência e não de apropriação de conhecimento, com o agravamento das desigualdades sociais de acesso ao saber sistematizado (CHARLOT, apud LIBÂNEO, 2012)¹⁰.

Moraes (2003) considera que na sociedade pós-moderna houve um recuo da teoria. Para a autora, esse fenômeno originou-se não de forma natural, mas devido às novas exigências sociais:

Inaugurou-se a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – uma metafísica do presente, uma história de presentes perpétuos. O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, como peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão “crítica” e “radical” (MORAES, 2003, p. 157).

O recuo da teoria ou simplesmente a secundarização do conhecimento científico revela uma inversão no papel da escola, as mínimas aprendizagens ligadas ao contexto social mais imediato do sujeito ganham luz na escola e o acesso ao conhecimento e à aprendizagem tornam-se míopes (LIBÂNEO, 2012).

Entretanto, essa escola que prioriza, “as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano”

¹⁰LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 28 jul 2017.

em detrimento do conhecimento sistematizado, “da formação cultural e científica” (Ibid., p. 24) não tipifica o modelo escolar para todos os sujeitos da sociedade brasileira. Essa forma de escola, que assume um caráter assistencial e acolhedor, é destinada às classes mais pobres da sociedade. É assim que o discurso de inclusão social ganha força na escola (LIBÂNEO, 2012).

Procedeu-se a uma verdadeira sanitização na “racionalidade moderna e iluminista”, vertendo-se fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção; não apenas os métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real. Instaurou-se, então, um mal-estar epistemológico que, em seu profundo ceticismo e desencanto, motivou a pensar além de si mesmo, propondo a agenda que abrigou os “pós”, “neo-“, os “anti-“ e temos que tais, que ainda infestam a intelectualidade de nossos dias (MORAES, 2003, p. 156).

Na verdade, são os alunos pobres, as famílias marginalizadas, os professores da escola pública que “pagam a conta” por essa forma de educação, pois o que lhes é ofertado é uma escola esvaziada de conteúdo, primando pelo acolhimento social e a socialização. Isso também fica evidente nas escolas de tempo integral (LIBÂNEO, 2012).

O discurso que apregoa esse modelo como forma de melhorar a educação não passa de um discurso raso, já que na prática o que se revela é a oferta de uma educação que não permite o avanço no conhecimento e no desenvolvimento intelectual dos estudantes, além de camuflar a raiz do problema, porque “esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social” (LIBÂNEO, 2012, p. 24).

Para Moraes (2003) o discurso da pós-modernidade e do multiculturalismo afeta inclusive as pesquisas em nível de pós-graduação na área de ciências sociais e educação:

Estou convencida de que o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada

que envolve a aceitação acrítica da lógica do capital, não obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda. Nada mais são, a meu ver, do que outro disfarce para “o pesadelo da história” (MORAES, 2003, p. 164).

É claro que os temas propostos pela pós-modernidade à educação não devem ser negligenciados, mas sim superados por incorporação à medida que sejam compreendidos de forma vinculada às condições materiais que estão em sua raiz. Embora as pesquisas contemporâneas em educação englobem de maneira hegemônica temas e objetos oriundos das políticas educacionais tais como os de gênero, etnias, geração, confissões religiosas, meio ambiente, multiculturalismo, imaginário, subjetividade, poder-saber, microrrelações, entre outros, a questão que emerge é como estão sendo tratados e analisados tais temas (MORAES, 2003).

Nesse sentido, afirma Moraes (Ibid., p. 165):

Só a teoria, associada a uma imensa renovação pedagógica – e não a narrativa descritiva, as estórias de vida coladas ao cotidiano –, é capaz de impedir que os instigantes “novos objetos” sejam reduzidos a “micro objetos”, fragmentados e descolados, mas que, ao contrário, transformem-se em poderosas forças críticas a anunciar a criação de uma pedagogia radicalmente não-classista, não-racista, não-sexista e não-homofóbica.

Enfim, as mudanças ocorridas na organização capitalista na década de 1970, com a reestruturação produtiva, a financeirização da economia e a globalização, levaram os organismos internacionais a atuarem na definição e efetivação de políticas públicas educacionais de vários países, dentre eles, o Brasil. Essas políticas incidiram sobre a estruturação curricular afetando todas as disciplinas escolares. Interessa-nos compreender como essas mudanças e a nova perspectiva de formação afetaram os conteúdos e as metodologias para o ensino de Educação Física e o que representaram de avanços ou retrocessos no papel dessa disciplina na formação dos estudantes.

1.2 As regras do jogo: o ensino de Educação Física de acordo com as políticas educacionais

Diante do entendimento do modelo de produção vigente e as necessidades de formação por ele gestadas, analisaremos dois conjuntos de documentos produzidos pelo Ministério da Educação que têm por finalidade orientar as práticas educativas no interior da escola.

As questões que nos orientam na análise desses documentos são: como concebem o objeto de ensino da Educação Física? Quais conteúdos foram selecionados para o ensino? Qual teoria sustenta a proposta? E quais os princípios metodológicos que orientam a relação ensino e aprendizagem?

Esses documentos são as principais referências para as áreas que compõem o currículo da educação básica, no que diz respeito à prática de ensino. Os primeiros vieram atender os níveis de ensino fundamental e médio e denominados de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) e o segundo documento, mais recentemente divulgado, é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Fundamental.

Os PCN foram organizados por meio de ciclos, e cada ciclo engloba duas séries. O primeiro ciclo destina-se às 1^a e 2^a séries, o segundo dedica-se às 3^a e 4^a séries, o terceiro ciclo aplica-se às 5^a e 6^a séries e o quarto ciclo é para os alunos das 7^a e 8^a séries. E, para a organização dos documentos, foram sistematizados dois materiais distintos, um para os dois primeiros ciclos (1^a a 4^a série) e outro para os dois últimos ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a série).

A organização da BNCC incorpora a proposta do ensino fundamental de 9 anos e a divide em duas categorias: os anos iniciais (1^o ao 5^o ano) e os anos finais (6^o ao 9^o ano).

1.2.1 O objeto da Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Nos PCN de Educação Física destinados às séries iniciais do ensino fundamental, do primeiro e segundo ciclos, ao discutir a concepção e a importância social da Educação Física, o documento toma como ponto de partida a crítica aos modelos biológicos e militares que acompanharam a

gênese e o desenvolvimento da Educação Física, como a área que se ocupava das questões relativas ao corpo.

Essa menção é feita com a intenção de reforçar a necessidade de superar a perspectiva biológica sobre o corpo mediante inclusão das dimensões “cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (BRASIL, 1997, p. 22).

No intuito de incorporar outras dimensões que influenciam as práticas corporais e que se expressam no corpo, o documento apresenta o objeto de ensino dessa disciplina:

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural — e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal (BRASIL, 1997, p. 22).

Os Parâmetros para a Educação Física consideram que esse componente curricular se ocupa da *cultura corporal* e não apenas do organismo humano no sentido eminentemente biológico. Ainda que precisemos explicitar melhor o entendimento desse conceito, chama-nos a atenção, nessa proposição, que o conceito de cultura corporal como o objeto de ensino para a Educação Física, já havia sido elaborado por pesquisadores da área, os quais, em meados de 1980, propuseram distintas abordagens pedagógicas para o trabalho da Educação Física na escola.

No documento, ao explicar a Educação Física como área que insere o estudante na cultura corporal, não é feita nenhuma menção específica sobre as abordagens já existentes, o que nos leva a entender que o documento propõe uma nova teorização sobre a cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física.

Apenas no tópico relativo à história da Educação Física, o documento se refere às abordagens pedagógicas:

Atualmente se concebe a existência de algumas abordagens para a Educação Física escolar no Brasil que resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e a aproximado das ciências humanas, e, embora contenham enfoques científicos diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano (BRASIL, 1997, p. 22).

Essa menção às abordagens pedagógicas, segundo Caparroz (2003), resulta da tentativa de incorporar, no documento, um consenso entre as tendências pedagógicas, que se caracterizam por uma multiplicidade de concepções. O autor enfatiza que o objetivo desse ecletismo é de apaziguar suas eventuais influências político-ideológicas (CAPARROZ, 2003), aspecto que é criticado por ele ao analisar o pluralismo de abordagens e a superficialidade com que as abordagens são tratadas:

[...] nos PCNs de educação física do terceiro e quartos ciclos é feita menção às abordagens “psicomotora”, “construtivista”, “desenvolvimentista” e “críticas”. Entretanto, a discussão sobre essas abordagens não ultrapassa os limites da menção. Não há discussão aprofundada do que representa política e pedagogicamente cada abordagem (CAPARROZ, 2003, p. 315).

As diferentes abordagens pedagógicas que surgiram a partir dos anos de 1980 propuseram diferentes objetos de ensino para a Educação Física e, entre as conceituações hegemônicas, temos: movimento humano, cultura corporal e cultura corporal de movimento (FRIZZO, 2013). Essas designações não são simplesmente nomes diferentes para se referir ao mesmo fenômeno, mas são formas diferentes de teorizar a área: “em última análise se tratam de formas divergentes de explicação do real” (FRIZZO, 2013, p. 195).

No entanto, nos PCN de Educação Física há uma justaposição de conceitos centrais para a área, conforme sinaliza Rodrigues (2002), e esses não são apresentados em profundidade, como conclui a autora:

Não há uma análise crítica das diferentes abordagens de educação física existentes na atualidade e destacadas no documento, uma vez que não se apresentam as concepções de sociedade, educação e escola que as norteiam. O que existe é uma justaposição de ideias (característica do ecletismo), como se estas abordagens tivessem se constituído

a partir de consensos de visões de sociedade, educação, educação física, e todas trazendo avanços para a área, contribuindo com a formação de um homem integral (RODRIGUES, 2002, p. 138-9).

Concordamos com Rodrigues (2002) quando afirma que desse modo, ao se abster de discussões e análises sobre a fundamentação teórica, apresentando conceitos sem o cuidado e o rigor do que representam política e pedagogicamente, o documento acaba por neutralizar os embates históricos e políticos, vislumbrando um projeto harmônico de sociedade e de educação. No entanto, entendemos que esse aparente “descuido” com a exposição de uma fundamentação teórica clara e com o rigor conceitual já expressam a adesão a uma determinada tendência educacional e ela se revela em outras partes do documento. Ou seja, nos PCN há uma postura política e educacional que justamente vem na esteira da tendência exposta por Moraes (2003): o documento é a expressão do “recuo da teoria” no campo educacional. Não se considera tão importante a discussão sobre os fundamentos teóricos, nem mesmo a coerência teórico-metodológica, tão valorizada pela modernidade. Assim, essa postura eclética não ocorre por acaso, ela traz, em si, a adesão a uma concepção pós-moderna de conhecimento e currículo.

Diante dessas considerações iniciais acerca do objeto de ensino da Educação Física tratado nos PCN, precisamos apreender o que está sendo entendido como cultura corporal. No tópico “Educação Física e Cultura Corporal?” afirma-se que o conceito de cultura “é aqui entendido como produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os” (BRASIL, 1997, p. 23, grifos nossos) e complementa:

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles são mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (BRASIL, 1997, p. 23, grifos nossos).

A concepção de códigos simbólicos como cultura aproxima-se de uma explicação antropológica de cultura, mas ela não é referenciada de forma explícita no documento. Em contraposição às matrizes biologizantes, se afirmar a natureza cultural dos objetos de ensino da Educação Física, mas eles são

tratados como um produto apenas, sem destacar o processo de sua produção. Nessa direção, Nascimento (2014, p. 23) alerta que “afirmar a natureza ‘cultural’ dos objetos de ensino da Educação Física não é de modo algum suficiente para superar a naturalização dos homens e das ações corporais nos objetos de ensino da Educação Física”.

O documento não aborda a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano e cultura, apenas ressalta que “o ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura, na medida em que tudo o que faz está inserido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura” (BRASIL, 1997, p. 23). O documento não faz menção a mudanças no comportamento humano que ocorrem pela apropriação da cultura, fenômeno que se justifica se considerarmos os seres humanos como *seres culturais*.

Partindo da conceituação de cultura, o documento elabora o conceito de cultura corporal, buscando a gênese desse conceito:

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficazes, seja por razões “militares”, relativas ao domínio e uso de espaço, seja por razões econômicas, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura, seja por razões religiosas, que tangem aos rituais e festas ou por razões apenas lúdicas. Derivaram daí inúmeros conhecimentos e representações que se transformaram ao longo do tempo, tendo ressignificadas as suas intencionalidades e formas de expressão, e constituem o que se pode chamar de cultura corporal (BRASIL, 1997, p. 23, grifos nossos).

No conceito de cultura corporal fica evidente a preocupação de justificar, compreender e fazer avançar a Educação Física Escolar para além dos aspectos biológicos, questão problematizada desde a apresentação do documento; segundo Caparroz (2003, p. 315), “o problema maior é insistir que o avanço resida no fato de se considerarem tais dimensões [afetivas, cognitivas e socioculturais], assim ampliando a visão de educação física para além da dimensão exclusivamente biológica”.

Isso se torna um problema porque, perde-se o essencial, a historicidade do fenômeno, a apreensão das condições sociais da época, para compreender por que as teorias biológicas sustentavam a concepção de Educação Física em

termos político-pedagógicos, em detrimento das outras dimensões (CAPARROZ, 2003). E, ao mesmo tempo, ao considerar que as práticas corporais ocorreram por fragilidade biológica sem levar em conta o que possibilitou superá-la, perdem-se também as condições e relações histórico-sociais realizadas pelos sujeitos na construção das práticas corporais (CAPARROZ, 2003).

Concordamos com Caparroz (2003) quando considera que os PCN da Educação Física apresentam problemas conceituais, ou seja, a utilização de conceitos sem um posicionamento claro do significado que está sendo tomado, apresentando uma tendência de buscar consenso e pluralidade.

1.2.2 Os conteúdos da Educação Física escolar nos PCNs

Em relação aos conteúdos da Educação Física, os PCN destacam:

Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta. Estes têm em comum a representação corporal, com características lúdicas, de diversas culturas humanas; todos eles ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando uma atitude lúdica (BRASIL, 1997, p. 23).

O documento afirma que é necessário localizar no jogo, no esporte, na dança, na ginástica e na luta, enfim, nas diferentes manifestações culturais, seus benefícios fisiológicos e psicológicos, bem como suas “possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura” (Ibid.); com base nisso considera-se possível formular as propostas para o trabalho com a Educação Física no contexto escolar.

Nessa definição dos conteúdos observamos que *conteúdo* e *atividade* aparecem como sinônimos. São listadas várias atividades – jogos, danças, lutas e ginástica – mas não são destacados quais conteúdos devem ser explorados no trabalho com essas atividades no interior da escola. Nascimento (2014, p. 37) aponta os problemas de se compreender conteúdo e atividade como sinônimos:

Se conceituamos a cultura corporal como sendo um conjunto de atividades humanas [...] o que estamos fazendo é “explicando” a cultura corporal através de exemplos. E assim, na realidade, não estamos explicando nada: estamos

simplesmente descrevendo ou determinando um conjunto de manifestações empíricas que fazem parte da cultura corporal e que podem cumprir um papel de termo designador ou classificador de suas diferentes atividades. O Jogo, a Dança, a Ginástica etc. serviria como “títulos” com que se poderiam classificar “todas” as formas concretas e empíricas das atividades da cultura corporal. Nesse caso, a explicação da cultura corporal estaria dada pelos seus exemplos, e a tarefa de análise sobre a cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física residiria na ação de classificar as diferentes manifestações empíricas quer como Jogo, quer como Dança, quer como ginástica e assim por diante.

A não diferenciação entre conteúdo e atividade pode resultar no desenvolvimento de práticas de ensino desprovidas de conceitos teóricos. Por exemplo, no “conteúdo” jogos, o professor escolhe um determinado jogo para ser trabalhado com os alunos, mas o fato de não se destacar quais conteúdos devem ser trabalhados pelo professor no jogo, ele pode realizar essa atividade voltando-se apenas para as técnicas e regras do jogo, o que permite que os alunos joguem. Todavia, essa aprendizagem em nada se diferencia daquela que ocorre no cotidiano, por exemplo, entre amigos do bairro que se reúnem para jogar. Nessas situações também são aprendidas técnicas e regras do jogo, sem as quais seria impossível jogar. Então, em que se diferencia o trabalho com o jogo que justifica sua presença como conteúdo escolar?

Para avançarmos para além da ação empírica com os alunos, precisamos explicitar os conceitos de conteúdo e atividade. Segundo Nascimento (2014), as atividades da cultura corporal (jogo, dança, luta, ginástica etc.) possuem existência objetiva e abarcam inúmeras formas particulares de práticas corporais. A título de exemplo, à atividade de dança estão atreladas práticas corporais como balé, frevo, tango, entre outras; a atividade de luta abarca formas particulares de práticas corporais como judô, karatê, boxe etc.

Sendo assim, os conceitos caracterizam-se como conteúdo das diferentes práticas corporais. O conteúdo expressa conceitualmente “as relações sociais, os modos de ação do homem com as ações corporais que foram historicamente elaborados” (NASCIMENTO, 2014, p. 42).

Para compreendermos como os conteúdos são tratados nos PCN, seguiremos na análise desse documento. Os conteúdos foram divididos em três blocos: conhecimentos sobre o corpo, conhecimentos sobre esportes,

jogos, lutas e ginásticas e conhecimentos sobre atividades rítmicas e expressivas.

Há uma ressalva no documento referente à proposta de dividir os conteúdos em três blocos:

Os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades. O bloco “Conhecimentos sobre o corpo” tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si (BRASIL, 1997, p. 36).

Refletindo sobre o modo como a organização dos blocos de conteúdos estão postos, mesmo considerando a explicação do documento em relação as possibilidades de articulação dos blocos, Caparroz (2003) polemiza sobre a probabilidade de induzir o professor e, conseqüentemente, os estudantes, a compreenderem de maneira fragmentada o conhecimento, reforçando-se, assim, as dicotomias teoria e prática, corpo e mente – divisões que influenciaram e influenciam fortemente a gênese e o desenvolvimento da Educação Física.

Essas dicotomias revelam-se da seguinte forma: no bloco “conhecimento sobre o corpo” estão vinculados conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos, que permitem ao estudante conhecer o corpo humano. No trabalho com esse bloco tende-se à realização de aulas de caráter teórico. Já os demais blocos de conteúdo, considerando-se as potencialidades de experimentação das diversas práticas corporais, tendem a ser trabalhados por meio de aulas práticas, fazendo com que os conhecimentos sobre o corpo sejam vistos de forma desvinculada das diversas atividades presentes na cultura corporal.

Para as 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, os PCN apresentam a seguinte orientação para a organização da prática pedagógica do conteúdo relacionado a jogos pré-desportivos: “participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas” (BRASIL, 1997, p. 54). Para ilustrar como possivelmente uma aula seria organizada pelo professor de Educação

Física com base nessa sugestão, imaginemos: o professor selecionaria um jogo pré-desportivo, por exemplo, “vinte passes”, uma atividade normalmente desenvolvida nas aulas de Educação Física. Resumidamente, essa atividade consiste na formação de duas equipes, que têm como objetivo realizar vinte passes com a bola, sem deixar que a outra equipe a intercepte. A equipe que possui a posse de bola, a cada passe efetivado, contará o número em voz alta. Cessará a contagem no momento em que a equipe adversária interceptar a bola, e isso resultará na pontuação da equipe, ou até completar os vinte passes.

Ao professor cabe organizar as equipes e explicar as regras. Feito isso, e baseado nas instruções dadas aos alunos, ele observará como os estudantes realizam a atividade, intervindo quando surgirem situações de desrespeito às regras, discriminação de colegas, dificuldade de os alunos lidarem com frustrações ou presença de atitudes violentas.

No decorrer da atividade, vamos imaginar duas situações que poderiam ocorrer. Na primeira, alguém da equipe que perdeu o jogo diz a um colega do seu grupo que eles perderam porque ele é gordo e não sabe jogar, ou, na segunda, um ou mais estudantes começam a chorar porque a equipe vencedora estava zombando deles. Diante do ocorrido, o professor problematizaria com a turma essas situações a fim de alcançar uma forma positiva para resolvê-las. Dessa maneira, a proposta se efetiva na possibilidade de que esse conteúdo desenvolva habilidades ligadas à tolerância à frustração da derrota, ao respeito entre os colegas etc.

A ênfase no desenvolvimento dessas atitudes e valores expressa a adesão dos PCN às orientações do já citado Relatório Jacques Delors (1996) de que o ensino deve ser assentado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a aprender (2010, p. 31, na versão em português *online*). Essas aprendizagens, que devem ocorrer via ensino de todas as áreas do conhecimento, trazem a preocupação com o ensino de procedimentos, conceitos e atitudes. Os procedimentos da cultura corporal de movimento na escola incluem, portanto, a ênfase na formação de valores e atitudes, como explicitado no PCN: “Aos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades somam-se

reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros.” (BRASIL, 1997, p. 45).

É possível identificar no modo como os PCN abordam os conteúdos que, mesmo não definindo claramente uma abordagem teórica específica, tendo o ecletismo como marca, adere a uma perspectiva de formação que foi gestada pelos organismos internacionais para atendimento das necessidades do capital no seu atual estágio de desenvolvimento.

Essa adesão é evidenciada por Rodrigues (2002, p. 139):

A leitura do PCN da área da educação física revela alguns princípios que surgem como norteadores da proposta: inclusão, integração, diversidade, aprender a aprender, e o convívio social ou aprender a viver juntos, que permeiam todo o documento.

Como ressalta Rodrigues (Ibid.), o sentido de inclusão, que no texto aparece como inserção dos alunos nos grupos sociais mais próximos, desconsidera a categoria do conflito, contrapondo-se à aceitação ou ao reconhecimento da existência da luta entre classes sociais que caracteriza a sociedade capitalista, ao mesmo tempo que indica a categoria da integração, o que pressupõe a existência de saberes integrados, construídos de forma consensual e harmoniosa, mascarando o conflito como motor do conhecimento e da realidade social (CHAUÍ, 1978).

O aprender a aprender, definido pela Unesco como um dos pilares para reformas educacionais, aponta como prioridades os aspectos relacionados à experiência, ao fazer, ao desenvolvimento de habilidades e competências. O convívio social é o princípio que mais recebe ênfase no tratamento das finalidades da educação física na escola e pressupõe a mesma lógica dos princípios de integração e de inclusão.

Diante dos problemas decorrentes da crise do capital, bem como da sua expansão, o Relatório para a UNESCO que ficou conhecido como Relatório Jacques Delors (1996), afirma que para as escolas da América Latina e Caribe, dentre os quatro pilares que ela defende como essenciais para a educação escolar, o mais importante é o aprender a conviver. Segundo o documento, a leitura dos problemas existentes nesses locais

levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos (DELORS, 1996, p. 18-19).

A tendência é a de que, nas práticas pedagógicas derivadas dessa concepção de formação, também seja dada mais importância ao aprender a viver juntos do que à aprendizagem conceitual. Isso foi observado por Galuch e Sforzi (2011), quando analisaram a perspectiva de formação defendida por documentos oficiais que orientam a Educação Básica, como esse Relatório (1996) e os PCN, e as práticas pedagógicas que eles visam implementar. Ao analisarem os livros didáticos que passaram a ser recomendados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), após a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Galuch e Sforzi (2011) afirmam que os livros parecem mais inovadores ao trazer questões do cotidiano dos alunos para serem problematizadas, por reservar espaços para a voz dos estudantes no trabalho com os variados conteúdos, mas alertam:

O que à primeira vista pode parecer um avanço, à medida que busca incluir novas aprendizagens, romper com práticas conteudistas consideradas tradicionais e praticar o respeito à diversidade cultural significa a oficialização de uma Educação que, em nome da inclusão e mediante o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mundo globalizado, exclui a possibilidade e o compromisso de a escola realmente contribuir para o desenvolvimento cognitivo de todos os sujeitos, uma vez que deixa de priorizar a condição para esse desenvolvimento: o acesso ao conhecimento científico (GALUCH; SFORZI, 2011, p. 65, grifos nossos).

A Educação Física também passa a ser orientada por essa perspectiva de formação e, por essa razão, tende a valorizar práticas cujos conteúdos conceituais ficam em segundo plano, ou sequer são abordados, e são priorizadas aprendizagens que atendem aos outros três pilares defendidos no Relatório para a UNESCO, não ligados ao conhecimento sistematizado.

É evidente, na proposta apresentada nos PCN nota-se o esvaziamento dos conteúdos que compõem a cultura corporal, em benefício do

desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes para a diversidade cultural, em atenção às exigências dos organismos internacionais.

Nos PCN, as orientações didáticas recomendam que a prática pedagógica seja organizada levando em consideração os seguintes aspectos: organização social das atividades e atenção à diversidade, diferença entre meninos e meninas, competição e competência, problematização das regras, uso do espaço, conhecimentos prévios e apreciação crítica das atividades desenvolvidas.

Tendo em vista que nos PCN um dos objetivos gerais da educação é desenvolver o aprender a conviver, é preciso que as aulas de Educação Física favoreçam a ideia de cooperação, de diálogo entre os pares, de ajuda mútua e troca de experiências. Não se pode impor o mesmo ritmo e esperar de todos a mesma aprendizagem. Para ilustrar como seria uma aula que leva em conta esses princípios, o documento apresenta uma possível situação de ensino:

Por exemplo, ao se organizar uma aula em que o conteúdo gire em torno do voleibol, pode-se dividir a classe em três grupos, tendo como critério o grau de habilidade dos alunos. Um grupo com os mais hábeis, outro com os médios e outro com os menos hábeis. Essa organização permite ao professor visualizar em que ponto estão as habilidades de cada grupo e propor um desafio adequado para cada um. Além disso, aqueles que têm menos habilidade podem arriscar algumas tentativas sem se exporem frente ao grupo dos mais habilidosos. Numa aula posterior com a mesma classe, o professor pode dividir o grupo, usando os mais hábeis como “cabeças de chave”, distribuindo-os entre os três grandes grupos. Nessa situação, a natureza da aprendizagem estará vinculada à troca de informações e à cooperação, e na tentativa de se superar, enfrentando um grau maior de desafio, as crianças podem avançar nas suas conquistas (BRASIL, 1997, p. 59).

Todavia no exemplo apresentado não são evidenciados quais conhecimentos próprios da Educação Física seriam trabalhados nessa aula; destaca-se apenas a utilização das práticas corporais como meio para aprender a conviver.

No ciclo de educação que engloba as 3^a e 4^a séries, os PCN apresentam 18 orientações para a prática pedagógica. Destacamos as 8 primeiras para análise:

- participação em atividades competitivas, respeitando as regras e não discriminando os colegas, suportando pequenas frustrações, evitando atitudes violentas;
 - observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas ou mais novas;
 - expressão de opiniões pessoais quanto a atitudes e estratégias a serem utilizadas em situações de jogos, esportes e lutas;
 - apreciação de esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos;
 - participação em danças pertencentes a manifestações culturais da coletividade ou de outras localidades, que estejam presentes no cotidiano;
 - apreciação e valorização de danças pertencentes à localidade;
 - valorização das danças como expressões da cultura, sem discriminações por razões culturais, sociais ou de gênero;
 - participação em atividades rítmicas e expressivas; [...]
- (BRASIL, 1997, p. 54).

No primeiro ponto elencado, sugere-se a utilização de práticas corporais (não importa qual), que coloquem os estudantes em situação de competição, com o objetivo de desenvolver habilidades emocionais de tolerância com os colegas e consigo mesmos, bem como aprender a viver sem violência. Nesse caso, fica claro que não há conteúdo específico da Educação Física, a prática corporal simplifica-se e se caracteriza como uma estratégia para desenvolver valores e atitudes.

Ou seja, o documento indica um deslocamento da atividade que deveria ter um caráter teórico específico do campo da Educação Física para as situações vivenciais. Pouco importa qual é a atividade, a questão é participar, o essencial é discutir as situações vivenciais decorrentes da situação de competição.

Práticas assim realizadas tendem a mobilizar aspectos emocionais, via sensibilização. Na medida em que os problemas vivenciais vão surgindo, procura-se sensibilizar os estudantes para a compreensão e o respeito ao próximo. Segundo o documento, o professor pode criar estratégias em que os estudantes dialoguem, ouçam o outro, troquem ideias etc.

Notemos que, dentre os oito itens citados, há outros que se assemelham a questões vivenciais e de apelo afetivo, que podem decorrer das práticas corporais: apreciação e valorização das danças locais, apreciação de esportes e lutas, valorização da dança como expressão de cultura. Apreciar e valorizar,

ou seja, desenvolver um sentimento positivo em relação ao outro e às práticas corporais é o que se espera das aulas de Educação Física.

Sobre o item “observação e análise do desempenho dos colegas, de esportistas, de crianças mais velhas ou mais novas”, observa-se que não há menção sobre o que poderia orientar uma análise do desempenho de uma pessoa. Somente com base em conhecimentos teóricos e técnicos se poderia, de fato, analisar um desempenho. Sem esses conhecimentos é possível apenas qualificá-lo como bom ou mau desempenho, ou seja, restringir-se ao que é mais aparente do fenômeno observado.

Em relação ao processo de avaliação, seguindo essa mesma lógica, ele não está voltado para o acompanhamento da aprendizagem conceitual, mas para a verificação do desenvolvimento de habilidades e competências, valores e atitudes vinculadas ao aprender a conviver:

- Enfrentar desafios colocados em situações de jogos e competições, respeitando as regras e adotando uma postura cooperativa;
- Estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva;
- Valorizar e apreciar diversas manifestações da cultura corporal, identificando suas possibilidades de lazer e aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 55).

A proposta de avaliação nos PCN é coerente com a perspectiva de formação assumida na íntegra dos Parâmetros, e expressa como uma disciplina em particular colabora para a efetivação das exigências dos organismos internacionais, de modo especial, ao corresponder aos quatro pilares da educação expostos por Delors (1996).

1.3 O ensino de Educação Física de acordo com as políticas educacionais manifestadas na Base Nacional Comum Curricular

De acordo com a BNCC, é função da Educação Física “dar continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil”, reconhecer e problematizar conhecimentos anteriores, com vista “a proporcionar a compreensão do mundo” e ampliá-los de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (BNCC, 2017, p. 223). O documento afirma que todos os componentes

curriculares têm o “compromisso com a formação estética, sensível e ética”, cabendo à Educação Física “o compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais” bem como contribuir para “os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (Ibid.).

Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes. Além disso, para aumentar a flexibilidade na delimitação dos currículos e propostas curriculares, tendo em vista a adequação às realidades locais, a BNCC elenca as habilidades de Educação Física para o Ensino Fundamental, nos cinco anos iniciais e os objetos de conhecimento em cada unidade temática (Ibid., p. 223).

Na BNCC a Educação Física é assim conceituada:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BNCC, 2017, p. 213).

Assim como nos PCN, a BNCC particulariza a produção teórica sobre os fenômenos sem oferecer nenhum tipo de respaldo científico, nem se manifesta sobre as produções existentes, seja como crítica à produção científica vigente para, a partir dela, expor o que propõe, seja como concordância explícita com alguma linha teórica existente.

No caso da Educação Física, a lógica para a teorização específica sobre o fenômeno com o qual lida esse componente curricular permanece obscura. E com isso, permanecem os problemas a que nos referimos na introdução deste trabalho: as fragmentações entre corpo-mente; teoria e prática; objetividade e subjetividade etc.

Negligenciada pela BNCC, toda essa complexidade que a linguagem é para o desenvolvimento humano, e a eminência de um caráter subjetivista para a linguagem (MARTINELLI; MAGALHAES; MILESKI; ALMEIDA, 2016), temos

condição de alcançar a eleição do termo designador para o objeto de ensino da Educação Física, a cultura corporal de movimento.

[...] Desde a educação infantil até o ensino médio essa concepção de educação física como linguagem é evidenciada e norteia todo o documento da Base e, a partir desse entendimento, os objetivos de ensino da educação física visam: compreender a origem e dinâmica das práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, vivenciar e desfrutar das práticas corporais, bem como ser capaz de utilizar as práticas corporais no momento de lazer e cuidados com a saúde e reivindicar as condições necessárias para essas práticas (MARTINELLI; MAGALHÃES; MILESKI; ALMEIDA, 2016, p. 80).

A linguagem corporal como uma das formas de expressão, tem como base a vivência/experiência do indivíduo nas diferentes manifestações que formam o arsenal de atividades de ensino da Educação Física. A finalidade é que cada indivíduo dê um sentido próprio para a experiência, a fim de alcançar a leitura e reprodução daquela atividade.

Martineli et al. (Ibid., p. 81) salientam que a concepção da Educação Física na BNCC parte “de uma perspectiva de valorização da subjetividade humana por meio de práticas corporais” e alertam para os riscos dessa escolha:

[a] valorização da subjetividade [...] desprovida da objetividade e, portanto, de seu entendimento como síntese de múltiplas determinações no processo de ensino aprendizagem, reforça uma educação física focada no indivíduo, nos sentidos e significados que ele atribui ao conhecimento, nas suas emoções e suas escolhas.

Ao dar esse enfoque para o objeto de ensino da Educação Física, notemos que a BNCC permanece com o mesmo problema que destacamos nos PCN, ou seja, a exclusão de conteúdos de conhecimentos, em virtude da realização da prática pela prática com a finalidade da subjetivação do conhecimento. A esse respeito, Martineli et al. (Ibid.) ressaltam que a predominância de uma concepção fenomenológica/sociológica está no cerne da concepção da Base, que valoriza a subjetividade humana, mas

secundariza a mediação do professor na transmissão do conhecimento, por meio de um método de ensino em que

predomina a vivência e a experimentação da prática, desvalorizando a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal em sua totalidade. Isso ficou explícito na adoção dos “objetivos de aprendizagem”, o que resultou, de certo modo, na negligência dos conteúdos de ensino (Ibid., p. 81).

No trato do conhecimento destinado ao campo da Educação Física na BNCC, não identificamos um posicionamento claro referente à conceituação do objeto de ensino da Educação Física; encontramos uma simples menção em alguns parágrafos sobre o termo cultura corporal de movimento, porém não ocorre nenhuma discussão teórica a respeito da compreensão que sistematiza esse termo como objeto de ensino desse componente curricular.

1.3.1 Os conteúdos da Educação Física na BNCC: as unidades temáticas

A organização dos conteúdos da BNCC está efetivada por meio de categorias que tematizam as práticas corporais. Foram classificadas seis diferentes unidades temáticas. Cada unidade temática se organiza em objetos de conhecimento de acordo com alguns critérios. Assim:

- Brincadeiras e jogos: partem “das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial)”;
- Ginásticas: organizam-se como objetos de conhecimento com base na “diversidade dessas práticas e em suas características”;
- Esportes: são abordados por “tipologia (modelo de classificação)”;
- Práticas corporais de aventura: estruturam-se “nas vertentes urbana e na natureza” (BNCC, 2017 p.248).

Sobre a categorização acima descrita, a BNCC destaca que ela “não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar” (BNCC, 2017, p. 212).

Se compararmos os PCN à BNCC, notaremos que há uma modificação na organização e na eleição dos conteúdos: a Base traz uma quantidade de temas e de atividades maior, porém o mesmo problema que apontamos nos PCN conserva-se aqui, a de posicionar os conteúdos no mesmo patamar das atividades. Como já salientamos, as tematizações referentes às práticas corporais não são conteúdos propriamente ditos e sim se constituem como

atividades humanas. Ao se compreender como equivalentes, os reais conteúdos da atividade ficam obscuros e, em contrapartida, qualquer coisa pode tornar-se conteúdo da atividade para ser ensinado.

Outro importante aspecto está ligado à teorização da cultura corporal de movimento: como destacamos anteriormente, as práticas corporais de cada unidade temática dão relevância a conhecimentos ligados à experimentação e ao desenvolvimento de habilidades principalmente articuladas com o respeito à diversidade das manifestações corporais.

Como exemplo, na unidade temática “jogos e brincadeiras” destinada aos 3º a 5º anos, são apresentados dois objetos de conhecimento: brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena e brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo. E tem como meta alcançar as seguintes habilidades:

- Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.
- Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.
- Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.
- Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis (BRASIL, 2017, p. 229).

Pensemos um planejamento com base nessas orientações. Selecionamos um jogo de matriz africana, o “chicotinho queimado”. O jogo pode ser considerado uma variação do pega-pega, pois consiste basicamente em uma criança com um objeto (por exemplo, um lenço) que representa um chicote, e que deve correr atrás das demais crianças (fugitivas). O objetivo é “pegar” as crianças fugitivas acertando o “chicote” (lenço) em seu corpo. Este tipo particular de jogo refere-se ao castigo infringido ao escravo.

Além da experimentação prática do jogo, o professor pode discutir com os alunos sobre a história do negro, o processo de sua exploração e dominação pelo homem branco, realizar pesquisas de outros jogos e

brincadeiras da cultura africana com características semelhantes e que se referem à questão da dominação do negro e/ou da cultura africana pelo branco, pode solicitar que os estudantes criem novas regras para os jogos africanos. E assim, o professor alcança o objetivo de levar os estudantes a conhecerem a cultura africana, desenvolverem o respeito ao negro, gerando o combate ao preconceito etc.

Com base nesse exemplo, alguns importantes questionamentos poderiam ser feitos: será que, quando os sujeitos criam essas formas particulares de jogo, o fazem com a necessidade de sanar as atitudes violentas, a frustração sobre a derrota, a discriminação dos colegas, o respeito pela cultura africana, pelo fim do preconceito? Esses jogos surgiram para atender uma demanda de valorização e respeito de determinada cultura? Esses seriam os conteúdos/finalidades que sintetizariam uma manifestação particular da cultura corporal referente aos jogos?

Nascimento (2014) afirma que não foram com essas finalidades que as práticas corporais vinculadas à atividade do jogo foram criadas. Nesse exemplo apresentado, a confusão entre os conceitos de conteúdo e atividade implica uma compreensão que dissolve o conteúdo da atividade, assim como são utilizadas diferentes manifestações empíricas da cultura corporal para uma finalidade que não corresponde a sua existência, como forma direta para os estudantes desenvolverem habilidades relacionadas ao convívio social diante da diversidade.

Na BNCC, oito dimensões do conhecimento englobam a proposta de organização das unidades temáticas de Educação Física: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. As orientações sobre essas dimensões do conhecimento postulam que não há hierarquia entre elas nem uma ordem estabelecida para a organização didática que articule as várias dimensões com os objetos do conhecimento. A BNCC explicita cada uma dessas dimensões:

● **Experimentação:** refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas.

●**Uso e apropriação:** refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal.

●**Fruição:** implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.

●**Reflexão sobre a ação:** refere-se aos conhecimentos originados na observação e análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros.

●**Construção de valores:** vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática.

●**Análise:** está associada aos conceitos necessários para entender as características e funcionamento das práticas corporais (saber sobre).

●**Compreensão:** está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo.

●**Protagonismo comunitário:** refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social (BRASIL, 2017, p. 219).

A tentativa de enquadrar o conhecimento nessas categorias soa um tanto quanto estranho. A estranheza decorre de o conhecimento estar fracionado e de essas partes serem insuficientes para a aprendizagem dos estudantes. Até porque, segundo as próprias orientações da BNCC, referentes às partes do conhecimento que o professor deve organizar sua atividade pedagógica, o documento ressalta:

[...] não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas (BRASIL, 2017, p. 220, grifos nossos).

Ou seja, todos os tipos de conhecimento possuem o mesmo grau de importância para a aprendizagem do estudante. Como se a preferência ou o privilégio de algumas das dimensões não tivessem impactos diferentes sobre a

formação do aluno. Dessa forma, numa atividade o professor pode primeiro trabalhar a experimentação, depois o protagonismo comunitário e assim por diante, em partes que na soma final resultaria no aprendizado do estudante, em vez de entender esses elementos como multifatoriais que integram o conhecimento.

Observando as orientações na BNCC para a prática pedagógica, infere-se que possui perspectiva de formação semelhante ao PCN. Pois, na maioria das habilidades que deveriam ser desenvolvidas nas diferentes unidades temáticas, percebe-se a sobreposição das aprendizagens prioritariamente de caráter vivencial, com a finalidade de desenvolvimento de uma inteligência afetiva, para a valorização do respeito às múltiplas manifestações corporais.

As características dos conhecimentos preconizados pela BNCC são principalmente de caráter narrativo. Bruner (apud HEDEGAARD, CHAIKLIN, 2005 p. 54) destaca que esse tipo de conhecimento possui três características: “(1) variabilidade de intenções; (2) possíveis perspectivas e objetivos mútuos que interagem e (3) envolvimento de sentimentos e emoções”.

A partir dessas características, o conhecimento narrativo se expressa pelos problemas que atribuem significados para a experiência pessoal, problemas que se vinculam ao caráter situacional, mas que o transcende e relacionam-se com os temas gerais da vida humana (HEDEGAARD; CHAIKLIN2005).

O que esse conhecimento possibilita ao estudante na sua interação com a realidade? No máximo, que se sinta pertencente a um determinado grupo social e ao, mesmo tempo, que se torne tolerante à diversidade cultural. Por essa perspectiva, o desenvolvimento do ensino da Educação Física pode ser descrito em

[...] três categorias: *pressuposição*, a criação de um significado implícito e não explícito; *subjetivação*, a descrição da realidade através da experiência pessoal e, *múltiplas perspectivas*, contemplando o mundo não universalmente, mas simultaneamente, através de diferentes pontos de vista (BRUNER, apud HEDEGAARD; CHAIKLIN2005, p.54).

O predomínio do conhecimento narrativo em detrimento do conhecimento teórico limita radicalmente a forma e o conteúdo do desenvolvimento do pensamento e a interação com o meio:

Quando o conhecimento narrativo é a forma dominante de conhecimento acadêmico em situações pedagógicas, as principais relações conceituais que se desenvolveram através da história das diferentes tradições das matérias são difíceis de revelar aos alunos (HEDEGAARD; CHAIKLIN, 2005 p. 58).

A análise dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas da Educação Física evidenciou que seus conteúdos estão pautados por uma perspectiva teórica que fomenta a vivência subjetiva individual nas diferentes práticas corporais ligadas à área. Essa fundamentação descaracteriza os conhecimentos científicos/teóricos presentes nessas manifestações empíricas e não possibilita adentrá-los.

A extração dos conhecimentos teóricos das práticas corporais do ensino da Educação Física, pela substituição e valorização de conhecimentos decorrentes da mera participação, experimentação, fruição etc. de inúmeras práticas corporais atreladas a diferenças culturais, implica uma relação praticamente direta entre ensino e aprendizagem, em que o trabalho pedagógico do professor fica centrado na tentativa de planejar atividades que garantam que as vivências tenham por finalidade a formação de habilidades e capacidades de respeito e tolerância aos diferentes. Pressupostos esses vinculados às políticas educacionais neoliberais pós-modernas determinadas pelos organismos internacionais.

É importante destacar, que os apontamentos críticos realizados em relação às orientações curriculares para o ensino de Educação Física não significam oposição a alguns valores e atitudes que são valorizadas na proposta. Consideramos que o respeito ao outro, a busca de relações humanas mais respeitadas, a convivência amistosa são aspectos importantes que devem fazer parte da educação de qualquer sujeito que vive em sociedade. O problema é quando esses valores são trabalhados apenas com a finalidade de adaptação dos sujeitos no interior de uma sociedade excludente e desigual. Por serem trabalhados com essa finalidade, esses valores aparecem de forma isolada, sem amparo no conhecimento sistematizado, voltam-se para a sensibilização, centrando no sujeito e não nas condições materiais a causa e a solução dos problemas.

Consideramos também que variadas práticas corporais devem ser trabalhadas na escola, mas é preciso que elas não sejam apenas pretextos

para o ensino de habilidades, valores e atitudes, nem mesmo uma repetição do exercício da prática como ela ocorre em outros espaços sociais. Há que se buscar a especificidade da realização dessas práticas no interior da escola. No entanto, isso não é valorizado nos documentos porque eles assumem uma perspectiva de formação que pensa a educação escolar como uma instituição a serviço das demandas do mundo do trabalho, portanto, buscam desenvolver nos sujeitos as qualidades imediatas que são necessárias àquele em determinado momento histórico conforme a classe social a que os sujeitos pertencem.

Todavia, ao se colocar a educação não a serviço do desenvolvimento do capital, mas a serviço do desenvolvimento humano, seu objetivo deixa de ser imediato e passa a ser o desenvolvimento integral dos estudantes, de todos os estudantes de modo genérico. Ao assumir essa perspectiva de formação, a educação escolar assume a função de inserir os estudantes na atividade de estudo, atividade que, por ter como objeto os conceitos de diferentes áreas do conhecimento, promove o desenvolvimento do psiquismo.

Desse modo, ganha centralidade a aprendizagem conceitual em todos os componentes curriculares. Isso não significa um ensino centrado na transmissão mecânica de conceitos, nem em aulas de Educação Física restritas à sala de aula, onde o professor trabalha somente de “forma teórica”. Segundo Davidov (1982), os conceitos sistematizados devem ser ensinados de modo que promovam o desenvolvimento do pensamento teórico. Pensamento que, de acordo com o autor, permite melhor compreensão dos fenômenos da realidade objetiva. Mas como organizar um ensino que tenha esse potencial formativo?

Para podermos responder a essa pergunta, precisamos antes tratar de alguns conceitos da Teoria Histórico-Cultural que podem nos ajudar a estabelecer a relação entre a Educação Física em contexto escolar e o desenvolvimento humano para, posteriormente, pensarmos a organização de estudo nessa direção, isso será feito na próxima seção.

Diante dos problemas referentes ao objeto de ensino e aos conteúdos da Educação Física aqui apontados, na próxima seção analisaremos quais conteúdos científicos/teóricos que deveriam ser ensinados nessas aulas, como

os estudantes poderiam aprender esses conteúdos e as implicações desse aprendizado em seu desenvolvimento.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Como exposto na seção anterior, os documentos que orientam o ensino da Educação Física nas escolas estão voltados para a defesa de uma formação que atenda às necessidades imediatas do trabalho, seja para a inclusão no mercado de trabalho por meio da formação de habilidades e competências exigidas por esse mercado, seja para uma formação voltada para aqueles que ficam à margem do trabalho formal, mas que, do ponto de vista do capital, precisam desenvolver uma sociabilidade que permita a convivência pacífica entre as pessoas – daí a ênfase no aprender a conviver, na formação de valores e atitudes positivas em relação ao outro e ao meio. Trata-se, portanto, de habilidades, valores e atitudes pensados do ponto de vista das necessidades do desenvolvimento do capital. Os conteúdos a ser trabalhados, como também a metodologia a ser utilizada nas aulas de Educação Física são validados como norteadores de uma boa prática pedagógica na medida em que vêm ao encontro dessa perspectiva de formação.

Posicionada a Educação Física em uma concepção de ensino de caráter utilitarista, que presume predominantemente o desenvolvimento de competências e habilidades para consolidar a vida dos sujeitos na sociedade capitalista, os documentos analisados anteriormente efetivam uma sistematização sobre a área, todavia não elucidam os critérios que indicam o rigor das formulações referentes, principalmente, ao objeto de ensino e à composição dos conteúdos. Sobretudo, porque uma negligência teórica é perceptível nos documentos, na relação de interdependência composta pela tríade ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Considerando a tese que pretendemos desenvolver: *o ensino dos conceitos teóricos presentes nas atividades da cultura corporal possibilita o desenvolvimento do estudante quando sua ação corporal deixa de ser imediata e instintiva e passa a ser voluntária e mediada pelos conceitos teóricos presentes na atividade que realiza, o que permite ao estudante o domínio consciente da própria ação corporal.*

Talvez aqui caiba uma pergunta: o que mudaria, se o ponto de partida para pensar o ensino não for o atendimento às necessidades imediatas do mundo do trabalho, mas o desenvolvimento humano de modo geral? Ou seja, como organizar um ensino da Educação Física que não utilize suas atividades da cultura corporal como um meio para atingir fins utilitários?

Para buscarmos resposta para essa questão, torna-se necessário desvelar, analiticamente, os critérios que estipulem quais conhecimentos são característicos da Educação Física, quais as condições que podem facilitar a aprendizagem desses conhecimentos e suas implicações no desenvolvimento do pensamento do estudante.

Dessa maneira, esta questão torna-se o ponto de partida para gerar as condições para a proposição de um “ensino que se diferencie substancialmente do habitual tanto pelo conteúdo quanto pela metodologia” (DAVIDOV e MARKOVA, 1987, p. 174).

2.1 O objeto de estudo da Educação Física e o ensino de conceitos científicos

Por meio da análise que realizamos na seção anterior, encontramos como principal problema no ensino da Educação Física o deslocamento das atividades da cultura corporal da área para a condição de metodologias de ensino que visam o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. Esse problema convém sublinhar, não está unicamente no uso das atividades para esse fim, sobretudo porque não estamos negando o desenvolvimento das habilidades e competências, já que essas são elementos intrínsecos ao processo educativo. O núcleo do problema está na redução das atividades da Educação Física exclusivamente a esses fins utilitaristas, ao que Ferreira (2015) denominou de preponderância da lógica das formas em detrimento da lógica dos conteúdos.

Se as atividades da Educação Física forem utilizadas como forma, como meio para atingir um determinado fim, naturalmente haverá a redução de todo um complexo de conhecimentos que lhes dão “vida”, sobretudo porque se perdem os conteúdos concernentes a tais atividades e, por consequência, dissipa-se todo o potencial de desenvolvimento humano internalizado neles.

Paralelamente, podemos associar o que estamos querendo demonstrar, ou seja, o uso das atividades da Educação Física como meio para desenvolver competências e habilidades, com outras situações que podemos encontrar no ambiente escolar ou em nosso cotidiano, manifestadas por frases tais como “jogue o lixo no lixo”, “se beber não dirija”, que se referem à internalização de atitudes e habilidades almejadas para que os sujeitos possam ter um bom convívio social.

Certamente, uma vez que tais habilidades podem ser adquiridas, quanto mais indivíduos as internalizassem, mais cuidados com o meio ambiente e com a responsabilidade ao trânsito haveria. Entretanto, por que, mesmo diante do bombardeio de informações divulgadas pelos diferentes meios de comunicação, as pessoas ainda continuam jogando o lixo fora do lixo ou bebendo e dirigindo? Não podemos responder a essa questão, com a justificativa de que é por falta de informação. Então, por que apenas a divulgação dessas informações não é suficiente para desenvolver habilidades e competências capazes de promover mudança no comportamento humano?

A tese de Ferreira (2015) sintetiza, a partir de autores da teoria histórico-cultural, algumas respostas para essas questões. A verbalização ou veiculação da informação para os sujeitos – “não jogue lixo no lixo” ou “se beber não dirija” –, exclusivamente como meio (lógica da forma), associada a imagens de rios poluídos ou de acidentes de trânsito, não é suficiente para a modificação dos comportamentos diante desses problemas. Sem que se explicitem as proposições (conteúdos) que as sintetizam, seus efeitos serão quase nulos, pois as mensagens são captadas pelos sujeitos por meio da sensação, da percepção e da emoção, sem o concurso do pensamento. Em outras palavras, quando a captação de uma mensagem se reduz ao sensorial, sem que haja o trabalho de elaboração pelo pensamento, a probabilidade de que o comportamento se altere também é reduzida.

Imaginemos, dada essa mesma situação, que o sujeito tenha adquirido **conhecimentos** oriundos das áreas ligadas à química, biologia, geografia etc. para a situação do lixo, e física, biologia, fisiologia e campos afins para a questão do trânsito. De posse desses conhecimentos, os sentidos dessas frases tomam outro caminho, pelo qual o sujeito modifica a relação entre a lógica da forma e a lógica do conteúdo, transformando-a, qualitativamente, em

uma relação dialética entre essas lógicas. Pois agora, ao se deparar com essas frases, não se limita mais à comoção causada pela emoção ou pela percepção (a imagem) dos objetos, porque as percepções e emoções desempenham suas funções conectadas ao trabalho cognitivo. Nesse sistema, temos o conhecimento como combustível para pôr em funcionamento todo o sistema interfuncional. O sujeito percebe que essas frases generalizam e sintetizam todo um conteúdo que lhe permite refletir, analisar e planejar mentalmente o problema posto, daí a possibilidade real de o sujeito mudar de comportamento.

Esses exemplos servem para demonstrar que nos fenômenos há conteúdos estruturantes e, somente por eles, possibilitam sua existência na realidade. E que a possibilidade de adquirirmos maior controle consciente do nosso comportamento se faz presente na medida em que nos apropriamos dos conteúdos encarnados nas atividades e fenômenos. E quando não há apropriação dessa síntese, pouco impacto têm as frases que alertam sobre determinados comportamentos, ou seja, continuaremos jogando lixo fora do lixo ou tomando bebidas alcoólicas e dirigindo.

Uma proposta de ensino que não propicie acesso ao conteúdo teórico acerca dos fenômenos e, se propõe a estabelecer uma relação, praticamente, direta entre o fenômeno e um determinado fim utilitário, conseqüentemente, tende a ter pouco impacto sobre o desenvolvimento dos envolvidos no processo educacional.

Esse ponto não pode estabelecer como o critério para o ensino dos conteúdos das atividades da cultura corporal

Esse critério remete-nos a analisar as atividades da cultura corporal não apenas como determinadas pelas condições sociais das quais fazem parte (de gênero, classe, etnia etc.), mas fundamentalmente como determinantes de relações sociais à capacidade criadora do sujeito. [...] Embora tematizar questões de gênero, desigualdade, etnia, injustiças, valores, padrões estéticos etc. seja parte indissociável dos conteúdos de ensino das atividades da cultura corporal, elas não são os objetos de ensino da Educação Física (NASCIMENTO, 2018, p. 684, grifos da autora).

Nesse sentido, Nascimento (2018, p. 683, grifos da autora) reforça a nossa posição sobre a potencialidade do *ensino dos conteúdos* das atividades da cultura corporal na Educação Física:

Em uma perspectiva cultural da Educação Física pode-se afirmar que a dança (assim como qualquer atividade da cultura corporal) constitui-se como expressão de diferentes relações sociais, diferentes culturas e etnias, marcadas por determinados modos de produção de uma época. Essa condição histórico-cultural da dança pode nos levar a uma posição pedagógica na qual o ensino constitua-se como um meio para problematizar tais relações: a dança seria um meio para estudar uma sociedade, uma época, uma identidade cultural etc. Mas a defesa inicial que faço é que o ensino da dança pode ser muito mais que isso no trabalho pedagógico da Educação Física.

Diante do problema presente no ensino Educação Física, e a busca por sua superação, é que precisamos explicitar analiticamente o objeto de estudo da Educação Física e os conteúdos com quais lida, com a finalidade de termos clareza sobre o potencial (conhecimento) presente em suas atividades de ensino. E, nos pressupostos da teoria histórico-cultural, a chave para encontramos elementos para tal tarefa centra-se, essencialmente, no conceito de atividade humana (LEONTIEV, 1978).

A compreensão da atividade humana como exposto por Leontiev, sinaliza caminhos para buscar os significados do objeto de ensino da Educação Física, pois a “[...] prática social é o pressuposto para análise das atividades da cultural corporal –, esses significados referem-se àqueles conteúdos que permitem aos sujeitos se engajarem com as ações criadoras próprias dessa esfera da vida” (NASCIMENTO, 2018, p. 686).

O conceito de atividade como critério essencial para a busca do conhecimento teórico também é destacado por Merand no prefácio do livro de Mahlo (1980, p.14):

[...] uma educação física científica não pode continuar a contentar-se com a situação de os alunos serem “acumuladores de experiências”, jogando espontaneamente, sem direção, nem orientação pedagógicas, não sendo a sua evolução do comportamento outra coisa senão um subproduto da sua atividade.

Para esta tarefa, necessitamos estabelecer o objeto de ensino da Educação Física que possa dar condições para efetivar esse propósito para estabelecermos os conteúdos de ensino da Educação Física. Tomaremos como base as formulações definidas como área destinada à cultura corporal,

apresentadas pelo Coletivo de autores (1992) e aprofundadas por Nascimento (2010, 2014).

Ressalte-se que situar a área numa perspectiva cultural demanda revelar como o conceito está sendo construído, pois, na Educação Física existem várias tendências pedagógicas que a posicionam dessa maneira (BETTI, 2007; BRACHT, 2005; NEIRA e NUNES, 2011, BRASIL, 1997, 2017).

Como observamos na seção anterior, os PCN e a BNCC incorporaram em suas propostas a ideia da Educação Física em uma perspectiva cultural, em contraposição aos fundamentos biológicos e naturalizantes que edificaram a gênese e o desenvolvimento da disciplina no século XVIII (SOARES, 2012).

Abordaremos as discussões e reflexões a respeito da Educação Física enquanto uma área que atende os conhecimentos da cultural corporal e traduziremos esta conceituação para as manifestações corporais empíricas. Nesse sentido, parece interessante indagarmos se o futebol, o vôlei, o judô, o atletismo e tantas outras manifestações da atividade corporal que existem atualmente teriam sempre existido da maneira como existem hoje? Graças a quem essas manifestações se tornaram o que são hoje? Quais foram às necessidades, os motivos e os caminhos percorridos para sua elaboração?

As questões norteadoras elaboradas nesta tese justificam nossa escolha pela teoria histórico-cultural de produção do conhecimento. Pois ela, em síntese, ensina que os fenômenos da realidade objetivam e incorporam as relações humanas presentes em determinadas condições histórico-sociais que tornaram possíveis seu nascimento e desenvolvimento.

A perspectiva biológica fundamenta-se no pressuposto de que os fenômenos se objetivam na realidade de modo independente do meio e da ação humana ou apenas teriam uma influência para desabrochar o seu funcionamento. Por essa perspectiva, o desenvolvimento humano se explicava por processos fisiológicos e mecânicos. Em outras palavras, tanto o desenvolvimento quanto o não desenvolvimento humano seriam resultados das aptidões biológicas, mas o processo pelo qual foi desencadeado fica obscuro.

Como destaca Frizzo (2013), os posicionamentos biológicos que fundamentam a compreensão da Educação Física possuem um caráter anti dialético, pois tratam de um corpo, ou parte dele, que se move no espaço, sem levar em conta as interações entre o sujeito e o meio em que vive.

As críticas a esse modelo possibilitaram uma formulação que se contrapõe a essa perspectiva, ou seja, a compreensão cultural da Educação Física. O principal objetivo das perspectivas culturais foi à superação das perspectivas naturalizantes. Entretanto, esta oposição também precisa ser tomada com cuidado, pois ela não é suficiente para garantir um modo desnaturalizado de entendimento dos fenômenos sociais: “para além de ‘declarar’ a dimensão cultural dos objetos de ensino da Educação Física, é preciso explicitar a própria conceituação de cultura com a qual se age para conceituar esses objetos de ensino” (NASCIMENTO, 2014, p. 23).

Diante dessa premissa teórica, é fundamental situar nosso posicionamento referente ao conceito de cultura. Segundo Vigotski (1991), cultura é a produção material e ideal desenvolvida nas e pelas ações humanas em atividade. “A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2012, p. 34). Esta definição será importante para compreendermos a Educação Física como área destinada aos conhecimentos concernentes à cultura corporal.

O desenvolvimento de funções psicológicas voluntárias, denominadas por Vigotski de superiores, tem sua origem e desenvolvimento na apropriação dos objetos culturais, processo que ocorre nas relações que os sujeitos estabelecem com o meio, pois o grau máximo de desenvolvimento de uma sociedade, em dado momento histórico, encontra-se fixado nos instrumentos culturais por ela produzidos, e dessa experiência de produção da cultura o sujeito constrói seu processo de individualização, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamentos especificamente culturais (VIGOTSKI, 2012, p. 34).

As relações humanas que ocorrem em torno dessa atividade prática favorecem a criação de novas necessidades, como por exemplo a linguagem para comunicar as experiências, como também para utilizá-la como ferramenta para organizar o pensamento, como atividade intelectual. Conforme Luria

(1991), a linguagem possibilita o pensamento verbal ou lógico-verbal, por meio do qual é possível “ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo exterior, refletir conexões e relações complexas, formar conceitos, fazer conclusões e resolver complexas tarefas teóricas” (LURIA, 1991, p. 17).

O processo que vai fazendo que a linguagem adquira cada vez maior complexidade e que, da nomeação de objetos chegue à elaboração de conceitos, decorre do fato de que as palavras nomeadoras (dos instrumentos físicos, por exemplo) não conseguem expressar a totalidade dos fenômenos com os quais o grupo se depara. À medida que as atividades humanas vão se desenvolvendo, os conceitos que permitem expressar o que há de mais profundo nos fenômenos também vão se desenvolvendo e multiplicando.

O pensamento que utiliza o sistema de língua permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria de objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identifica aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial, permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento animal (LURIA, 1991 p. 18).

A questão é que, em um determinado fenômeno existe um conjunto de propriedades e características que o incorporam e que não é possível captar por seus elementos externos – o sistema de conceitos traduz as experiências histórico-culturais da atividade humana, que foram como que cristalizadas. A esse processo de criação de conceitos Davidov (1982) nomeou como relações essenciais.

Aí reside a impossibilidade de simplesmente nomear as atividades da Educação Física como modo de explicar o que é a cultura corporal. Explicar o que é cultura corporal só se faz possível na medida em que se compreenda qual é a atividade humana objetivada nesse conceito ou, como destacamos acima, qual é o sistema conceitual que alicerça esse conceito.

Quando teria surgido no homem à necessidade de se manifestar por meio da criação de imagem artística com as ações corporais, isto é, realizadas

racional e conscientemente e repetidas sempre de modo semelhante, o que seria a gênese da cultura corporal. Ao buscar a gênese da arte e do jogo, Elkonin (2009) destaca a carta escrita por Plakhánov, que buscava entender a arte como gestada no trabalho, a partir da concepção materialista de Karl Marx, que endereçava críticas as teorias de que a arte é anterior à produção de objetos úteis, e o jogo anterior ao trabalho

Pois assim é, caro Senhor, estou firmemente convencido de que não entenderemos nada da história da arte primitiva se não nos compenetrarmos da ideia de que o trabalho é anterior à arte e de que o homem, em geral, olha primeiro para os objetos e fenômenos do ponto de vista utilitário e só depois estético (apud ELKONIN, 2009, p. 16).

O homem estabeleceu primeiramente uma relação com o meio e promoveu o desenvolvimento de instrumentos que garantissem a sobrevivência e a permanência da espécie, relação a que Marx (2004) chamou de trabalho. Quando assegurada essa primeira condição, o homem começou a criar necessidades de outra ordem. Portanto, o jogo enquanto uma objetivação da necessidade da atividade lúdica, só foi possível mediante o desenvolvimento e especialização do trabalho.

Estas preposições são importantes para compreender não só a origem da arte, mas também a do jogo, como tipos de atividade com base genética em comum. Na história da humanidade, o jogo não pode aparecer antes do trabalho nem da arte, mesmo em suas formas mais primitivas (Ibid., p. 17).

O autor sugere que não há clareza em quais condições surgiu à necessidade de reproduzir o processo da caça, da guerra ou de outra atividade para as formas de arte e jogo. Ele imagina hipoteticamente duas situações, que podemos associar com o caso de derrota ou vitória, utilizando como exemplo a reprodução do processo de caça. Na primeira situação,

Podemos imaginar que um grupo de caçadores regressou de uma caçada infrutífera. O fracasso foi devido a discordância nas ações coletivas. Para garantir o êxito, faz-se necessário um ensaio prévio, uma orientação sob as condições e a organização da próxima expedição. O homem ainda não está capacitado para realizar um ensaio mental e esquemático: os participantes da projetada caçada reconstituem de modo prático e concreto a situação e a organização da futura expedição. Um dos caçadores representa o astuto animal e imita-lhe os gestos; os demais, o processo de organização da caça. Trata-se de uma espécie de “manobra” em que se

reconstruem as missões fundamentais de cada um dos participantes das ações conjuntas. Esse ensaio geral da próxima caçada não possui determinadas características da caçada propriamente dita, sobretudo no aspecto técnico-operativo do processo autêntico (ELKONIN, 2009, p. 17).

Na segunda situação,

Os caçadores regressaram com uma presa. A tribo recebe-os com júbilo e os caçadores descrevem como transcorreu a caça, reproduzindo seu andamento e o comportamento de cada caçador. A narração teatralizada culmina em festança geral. Como uma reconstituição tão singular, os membros da tribo abstraem-se do mero aspecto técnico esportivo e traçam um esquema geral das ações, da organização e do sistema de relações que levaram o empreendimento ao êxito (Ibid. p. 17).

Esses exemplos mostram, segundo seu autor, que as atividades da arte e do jogo têm sua gênese no processo de desenvolvimento do trabalho, mas, dele se separando, acabam por assumir novos significados que possibilitam modificações no sistema psicológico dos sujeitos.

Do ponto de vista psicológico, o essencial é que conjunto da atividade de trabalho (utilitária) se separa uma parte que pode ser denominada de orientadora, distinta da executiva, diretamente relacionada com o resultado material. Em ambos os casos, ao separar-se do processo geral, essa parte da atividade de trabalho converte-se em objeto de reconstrução e logo se consagra e se transforma num rito mágico. Esses “ensaios mágicos” adquirem autonomia própria (ELKONIN, 2009, p. 18).

O jogo e a arte na condição de manifestação de gênese da cultura corporal, gesta da necessidade produzida pelo contexto social em relação às significações ligadas “ao lúdico, ao artístico, ao agnóstico, ao estético etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.62). Ou seja, com base nessas novas necessidades, os sujeitos têm a possibilidade de objetivar em diferentes práticas corporais essas significações.

Para a explicitação do fenômeno com que lida a Educação Física – a cultura corporal – um dos primeiros pontos a destacar é que, se a princípio o jogo e a arte estavam a serviço do trabalho pela sobrevivência, aí incluídos os rituais propiciatórios, foram cada vez mais dele se distanciando, até que se tornaram atividades independentes. À prática de danças, lutas e esportes foram sendo agregados novos significados que correspondiam a novas

necessidades, motivos e objetivos sociais. Apenas a título de exemplo, tomemos, entre os gregos, a realização das Olimpíadas, competições de caráter religioso (homenagem aos deuses, especialmente a Zeus), político (trégua entre as *poleis*) e esportivo (presença dos principais atletas do mundo helênico, o que a tornava um evento de valorização da saúde e do corpo saudável).

As atividades presentes nos jogos tornaram-se altamente complexas, tanto do ponto de vista das ações corporais que as compõem como em relação ao seu conteúdo, ao longo do seu percurso evolutivo. Elkonin (2009) chama a atenção para as semelhanças e diferenças entre suas regras e as regras das relações sociais:

[...] ao serem repetidas uma infinidade de vezes na atividade coletiva real, foram se destacando paulatinamente as regras das relações humanas que levaram ao êxito. A sua reconstituição sem fins utilitários reais forma o conteúdo do jogo esportivo. Mas o jogo de papéis também tem esse mesmo conteúdo. Aí está sua semelhança. A diferença reside unicamente em que essas regras ou normas das relações sociais entre as pessoas aparecem de maneira mais ampla e concreta nos jogos de papéis (ELKONIN, 2009, p. 19).

Nesse desenvolvimento, ao se apropriar das objetivações ali presentes, as ações corporais que integram os jogos, por exemplo, vão se tornando mais conscientes e voluntárias, o que possibilita efetivar novas possibilidades de agir, novas possibilidades de relacionamentos entre os movimentos corporais e a atividade em si, daí a condição para a especialização das atividades, até chegar ao que temos hoje como jogos esportivos.

Podemos conceituar a cultura corporal como as “relações não utilitárias dos homens com as ações corporais (relações não produtivas e/ou imediatamente úteis); e relações voluntárias com as ações corporais (relações cada vez mais conscientes) (NASCIMENTO, 2016 p.408).

Neste ponto, temos uma implicação essencialmente importante para o trabalho da Educação Física na educação escolar. Em última instância, o ensino da Educação Física deveria garantir que todos os envolvidos no processo educacional se apropriassem dos conteúdos presentes nas relações não utilitárias presentes nas atividades da cultura corporal (danças, jogos, lutas, atletismo, ginásticas etc.) como também que, mediante tal tarefa, os

sujeitos tivessem controle consciente e voluntário de suas ações corporais nessas atividades.

Como dito anteriormente, é preciso que se busque o máximo de rigor no estabelecimento das proposições pedagógicas para o ensino da Educação de uma forma geral, e no nosso caso, o da Educação Física. Um dos caminhos para atingir esse objetivo é a busca do percurso lógico e histórico do conceito (KOPNIN, 1978), pois na medida em que buscamos o fenômeno e seus conteúdos ao longo da história teremos condições de oferecer aos estudantes maiores possibilidades de desenvolvimento por meio das práticas empíricas da Educação Física.

Assim, o ensino das atividades da cultura corporal pode ter por finalidade última trabalhar com esse potencial formativo que foi historicamente materializado nessa esfera da vida e que pode ser sintetizado nos significados específicos das atividades da cultura corporal. Esses significados específicos explicitam a unidade entre os problemas fundamentais com os quais os sujeitos precisam se engajar e os meios historicamente elaborados para resolver tais problemas na direção de uma atuação criadora das atividades de dança, jogo, luta, ginástica etc. Temos, aqui, o critério pedagógico central para a determinação dos objetos de ensino da Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural (NASCIMENTO, 2018, p. 684).

A partir da definição do fenômeno que concerne à Educação Física – a cultura corporal – outra questão se impõe: quais são as relações não utilitárias ou as significações presentes nas atividades da cultura corporal? Ou seja, quais são os conteúdos presentes nas atividades do jogo, da dança, da ginástica etc.?

Essa resposta permitirá elaborarmos aquilo que defendemos para a atividade pedagógica e que estamos denominando como conteúdos de ensino da Educação Física, expressos, nos termos vigotskianos, em conceitos científicos que podem existir objetivamente na realidade de modo empírico ou teórico (DAVIDOV, 1988).

Os conceitos científicos são expressos por meio de palavras, seus significados generalizam a experiência prática humana – a atividade (VYGOTSKY, 2009). Essas generalizações da realidade podem ocorrer de maneira empírica ou teórica (DAVIDOV, 1988). A defesa nesta tese, é a de que

o ensino da Educação Física deve ocorrer por meio de conceitos científicos de modo teórico.

Em princípio, parece um pouco contraditório e confuso uma tese cuja defesa assume a posição de que o ensino da Educação Física consiste na socialização de conceitos científicos, numa área que predominantemente pensa o desenvolvimento e as habilidades dos movimentos corporais: o desenvolvimento do movimento e suas possibilidades, para que os sujeitos ajam corporalmente dentro dos jogos, das danças, das diferentes modalidades do atletismo e das lutas etc. Aparentemente, com a defesa do ensino dos conceitos científicos, estamos negando as necessidades históricas e culturais, já destacadas, das objetivações da cultura corporal. Todavia não é essa a nossa defesa, muito pelo contrário, na defesa do ensino de conceitos científicos é justamente onde se encontra a chave para que as possibilidades das ações corporais sejam livres das amarras das percepções imediatas da realidade. Como salientou Vygotski:

Desse modo, por ser científico pela própria natureza, o conceito científico pressupõe seu lugar definido no sistema de conceitos, lugar esse que determina a sua relação com outros conceitos. Marx definiu com profundidade a essência de todo o conceito científico: “Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária.” Nisto reside à essência do conceito científico. Este seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa como o conceito empírico. Por isso o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com os objetos, só possível no conceito, esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos (VYGOTSKY, 2009, p. 294, grifos nossos).

Vamos utilizar como exemplo uma atividade empírica da Educação Física para analisarmos essa proposição. Utilizaremos como objeto de análise o jogo de futebol. Os leitores certamente já observaram como crianças de aproximadamente 5 ou 6 anos de idade jogam futebol. Basicamente, as crianças que jogam na linha, aquelas que não estão na posição de goleiro, se utilizam de duas ações corporais, predominantemente: correr e chutar. Ou seja, geralmente todas as crianças correm em direção à bola e depois para o gol, na

tentativa de acertar a bola para dentro do gol. Se a bola vai para um lado do campo, todos os jogadores correm para esse lado, se alguém chega lá e chuta para outra direção, todos os jogadores correm para a direção em que foi a bola; todo esse processo transcorre dentro de um espaço delimitado por linhas e as crianças podem, ou não, ter conhecimento das regras do jogo.

As generalizações feitas pelas crianças em um jogo de futebol são, basicamente, os conceitos de bola, gol, linhas, corpo dos jogadores e regras. Psicologicamente, esses conceitos medeiam às funções de atenção, percepção, memória etc. e orientam as ações corporais dentro dessa prática.

Esses conceitos, certamente, são possíveis de serem apreendidos na experiência cotidiana, na prática espontânea dessa modalidade esportiva. Contudo, essas generalizações seguem um caminho que parte da percepção imediata dos objetos que compõem o futebol: são capazes de ver a bola, o corpo dos outros jogadores, o gol, a linha que delimita o espaço de jogo.

Ao longo de sua experiência com o futebol, pode ocorrer de a criança perceber, circunstancialmente, outros elementos da realidade empírica que lhe permitem fazer generalizações para a formulação de novos conceitos e ampliar os sentidos das suas ações corporais no jogo. Como por exemplo, o conceito de defesa e ataque, assim como os jogadores disponibilizados para exercer determinadas funções dentro do jogo. Contudo, essa mudança está fadada a esbarrar em problemas, que possivelmente ocorrerão de modo acidental na prática do jogo. É certo que eles irão ocorrer? Não. É possível que um sujeito na fase da adolescência ou adulta da vida “jogue” no mesmo nível que as crianças no início do processo de aprendizagem? Sim, é possível. E daí qual a conclusão que se tira disso?

Outra situação advém das próprias aulas de Educação Física na escola, como orientado pelos documentos que norteiam a prática pedagógica do professor; em uma das orientações, por exemplo, pede que o professor propicie aos alunos o contato com jogos de diferentes grupos culturais.

Geralmente, a experimentação dos diferentes jogos por parte dos alunos, resulta que eles jogam ou agem corporalmente estritamente guiados pelas informações contidas nas regras do jogo, que basicamente explicitam o que é permitido dentro do jogo e qual seu objetivo final. Acontece então a mesma situação que destacamos no exemplo do futebol – as crianças correm

de um lado para o outro tentando alcançar o objetivo final. No caso do pega-pega e da queimada (jogos conhecidos por nomes diferentes nas várias regiões e localidades brasileiras), as crianças correm tanto para pegar como para ou fugir do objeto (corpo do adversário, bola), comportando-se no jogo somente por esses elementos.

Apresentamos a seguir um exemplo de material didático de Educação Física, retirado de uma unidade de ensino que abordava o tema Esporte, especificamente a modalidade do jogo coletivo conhecido como Handebol; o conteúdo destinava-se a turmas de 5ª série/6º ano do ensino fundamental, para o 4º bimestre; o material foi distribuído para todas as escolas da rede estadual do estado de São Paulo. O conteúdo aqui apresentado foi extraído do Caderno do Aluno – sistematizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009).

É importante ressaltar que nosso intuito é demonstrar como o material didático destinado ao aluno organiza o modo como ele irá se apropriar do conhecimento. É evidente que o professor, no contexto de sala de aula, pode conduzir o ensino e o processo de aprendizagem da unidade por outros modos. Inclusive há um caderno com orientações didáticas endereçado ao trabalho do professor. Entretanto, não conseguimos ter acesso a um caderno do professor que correspondesse ao nível de série e semestre do aluno para analisarmos como se articulava a atividade de ensino com a de aprendizagem.

Na introdução, ou “Para começo de conversa”, o material utiliza como estratégia para introduzir a modalidade, o recurso da comparação: semelhança do handebol com outras modalidades esportivas, como futsal, basquete e atletismo como mostra a Figura 1, na página seguinte.

Os elementos externos e aparentes são destacados (fazer gol, quadra, goleiro, jogadores de linha, drible, correr, saltar e arremessar) no enunciado para que os alunos generalizem e consigam classificar a modalidade dentro do conceito de handebol. Por meio desses dados, se concretiza o meio para explicitar o que é o handebol.

Em linhas gerais, não há, verdadeiramente, uma explicação do que é a modalidade, apenas uma lista de características que estão presentes na prática do handebol e utiliza-se dela para identificar a modalidade.

Figura 1. Apresentação do conteúdo geral do Handebol



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SP, 2009).

Os elementos externos e aparentes são destacados (fazer gol, quadra, goleiro, jogadores de linha, drible, correr, saltar e arremessar) no enunciado para que os alunos generalizem e consigam classificar a modalidade dentro do conceito de handebol. Por meio desses dados, se concretiza o meio para explicitar o que é o handebol.

Em linhas gerais, não há, verdadeiramente, uma explicação do que é a modalidade, apenas uma lista de características que estão presentes na prática do handebol e utiliza-se dela para identificar a modalidade.


Segundo Davidov (1988), esse modo de ensinar que advém da escola tradicional prioriza, em sua essência, a formulação de conceitos empíricos, pois considera “em primeiro lugar, na interpretação do geral só como o igual ou semelhante no grupo de objetos; em segundo lugar, na interpretação do essencial só como traço distintivo da classe de objetos; em terceiro lugar, na descrição da transição da percepção à representação e, depois, ao conceito” (p.61).

Esse caminho de formação do conceito, que está assentado na lógica formal de produção do conhecimento, na qual a via de interação com o conceito efetiva-se, qualitativamente, de caráter empírico. “No esquema lógico-formal entra tanto a formação dos conceitos cotidianos como dos conceitos empíricos da ciência. As abstrações e generalizações lógico-formais não expressam a especificidade dos conceitos científicos estritamente teóricos” (DAVIDOV, 1988, p. 61).

A seguir, o material faz referência à história de criação da modalidade, ressaltando quem criou a modalidade, o ano e o país. Traz também algumas questões em torno da modalidade, a fim de identificar o que os estudantes conhecem sobre ela, como apresentado na Figura 2.

Figura 2. Aspectos da história da criação do Handebol

Educação Física - 5ª série/6º ano - Volume 4



Jogador de futebol americano.

Mas como terá surgido esse esporte que reúne elementos de diversas modalidades? Há duas versões para a origem do esporte. Na primeira, acredita-se que um alemão, Karl Schelenz, adaptou um esporte chamado *torball* e batizou-o de *handball*. A segunda versão diz que Schelenz criou o handebol em 1919, para ser um esporte para mulheres, com base em um jogo tcheco, chamado *hazena*, e em outros jogos, como o *sallon*.

No início, o esporte era praticado com onze jogadores em cada equipe, que jogavam em gramados com as mesmas medidas do futebol de campo. Por causa do frio europeu, os suecos propuseram a prática do handebol em locais fechados, reduzindo as equipes a sete componentes. Por volta de 1930, chegou ao Brasil e tornou-se modalidade olímpica em 1936.

Vamos conferir o que você sabe sobre essa modalidade:

- Uma equipe de handebol tem, em quadra:
 - sete jogadores na linha e um goleiro.
 - seis jogadores na linha e um goleiro.
 - cinco jogadores na linha e um goleiro.
 - quatro jogadores na linha e um goleiro.
- Você está na arquibancada assistindo a um jogo de handebol. Um jogador é interceptado no momento do arremesso ao gol e o árbitro marca a infração. O jogador que sofreu a falta se posiciona em frente ao goleiro, sem barreira adversária, e, ao sinal do árbitro, arremessa. Essa situação representa o:
 - tiro livre.
 - tiro de sete metros.
 - jogo passivo.
 - tiro de meta.

4

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009).

Na Figura 3, na página seguinte, os exercícios já estão dados sem que o aluno precise realizar operações mentais complexas: basta que o estudante, em sua pesquisa, busque a definição do gesto corporal de sinalização do

arbitro. O exercício exige, praticamente, que o significado de cada gesto seja memorizado pelo aluno.

Figura 3. Pesquisa individual sobre sinais de arbitragem no Handebol


Educação Física - 5ª série/6º ano - Volume 4

3. Você observa que, quando a equipe A ataca, a equipe B faz uma barreira em frente à área e se desloca, lateralmente, em bloco. O sistema de defesa praticado pela equipe B é o:


- 5:1.
- 6:0.
- 4:2.
- 3:3.

PESQUISA INDIVIDUAL


Nas aulas de Educação Física você conheceu alguns gestos praticados pela arbitragem. Pesquise em sites ou livros de regras esportivas o significado de cada um dos sinais representados nas imagens a seguir:




1. _____



2. _____



3. _____



4. _____

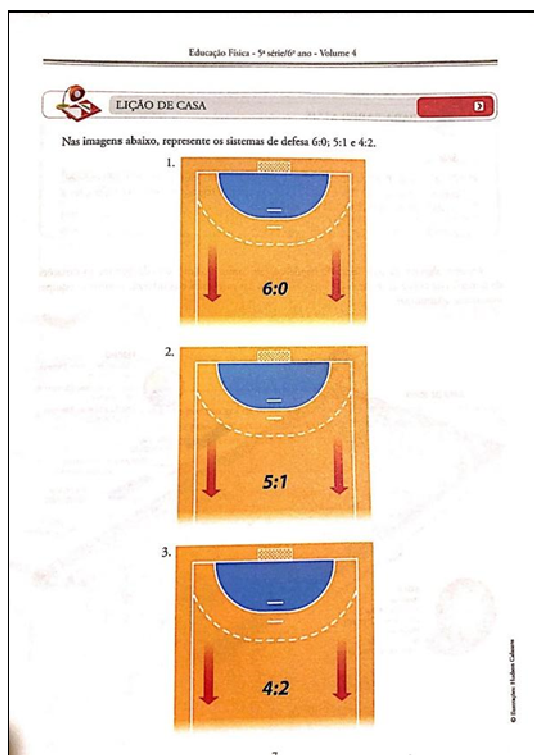
5

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009).

O exercício apresentado na página seguinte (Figura 4) fornece aos estudantes, uma “lição de casa” relacionado ao posicionamento estratégico-direcionado ao sistema de defesa. Ou seja, os estudantes devem desenhar nas imagens de quadra o posicionamento dos jogadores de handebol conforme a indicação dos sistemas de defesa: 6:0, 5:1 e 4:2.

O exercício solicita apenas que os alunos respondam aos sistemas de jogo recorrendo, basicamente, à definição do conceito do sistema de jogo. Devem posicionar, para o sistema 6:0 os seis jogadores na área da defesa, localizados um ao lado do outro, na frente na linha que demarca a área do gol. Em seguida, cinco jogadores localizados um ao lado do outro bem na frente da linha que demarca a área e um jogador mais adiantado na frente do jogador central da linha anterior, para o sistema 5:1 e, por fim, uma linha de quatro jogadores posicionados bem na frente da linha que delimita a área do gol e dois jogadores mais à frente dessa linha anterior, para o modelo 4:2.

Figura 4. Atividades sobre o conteúdo do Handebol



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009).

A análise do exercício em foco, bem como dos demais tópicos sistematizados nessa unidade, leva à conclusão de que o trabalho pedagógico para o ensino dos sistemas defensivos no jogo baseia-se em uma simples definição desses sistemas. Pois, nos exercícios não é proposto nenhum tipo de problema de jogo que pudesse estimular os alunos à compreensão dos sistemas para além de sua definição. É, basicamente, a transmissão de esquemas prontos mediante a observação e a eventual memorização.

[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos nas crianças, mas na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória do que pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VYGOTSYI, 2009, p 247, grifos nossos).

Paralelamente, esse modo de ensinar tem o mesmo sentido do exemplo que utilizamos no início da seção sobre o comportamento das pessoas ante as

orientações expressadas nas frases “jogue o lixo no lixo” e “se beber não dirija”. É estabelecida uma relação mais ou menos direta entre a transmissão do conceito pronto e as habilidades requeridas no trabalho com o conceito.

Ensinar por esse caminho faz com que o valor da educação escolar se equivalha ao mesmo nível qualitativo da aprendizagem que os estudantes possam ter na vida cotidiana. Em termos de desenvolvimento humano, pode ocorrer que os estudantes percorram todo o processo de escolarização e continuem, mediocramente, “correndo atrás da bola”. Pois, “desse modo, por via puramente empírica se estabelece a dependência interna ou o vínculo entre esses dois fenômenos do pensamento infantil, a não consciência de tal vínculo e a não-arbitrariedade, a compreensão inconsciente e a aplicação espontânea” (VYGOTSKY, 2009, p. 274).

Os estudantes não conseguirão por esta via de ensino de conceitos, utilizá-los de modo consciente e arbitrário; sendo assim, no caso da Educação Física, este fato terá como consequência que a possibilidade do uso voluntário das suas ações corporais ficará comprometida, e o sujeito estará sempre fadado a não saber como responder consciente e racionalmente às situações acidentais que podem surgir na prática cotidiana.

E, por fim, no material didático que apresentamos é disponibilizada uma nota “para saber mais” sobre a modalidade do handebol e uma imagem da quadra de jogo, em que se descreve o significado de cada parte do campo para a prática do handebol, assim como são fornecidas informações sobre o tempo de jogo conforme a idade dos jogadores e o tamanho da bola de acordo com o gênero, como mostra a Figura 5, na página seguinte.

É evidente que o caminho da prática de “esquemas mortos” no ensino escolar ou na prática cotidiana podem favorecer o desenvolvimento psíquico e, paralelamente, um certo nível de uso voluntário das ações corporais nas atividades entretanto, esse caminho tem limites, justamente porque o fenômeno está expresso pelos elementos externos ou aparentes cujas informações são dadas de modo acabado, sem que leve ao exercício de operação mentais como relacionar, comparar, diferenciar etc.

Figura 5. Apresentação de conteúdos suplementares sobre o Handebol

Educação Física - 5ª série/6º ano - Volume 4

 **PARA SABER MAIS**

Site

- Confederação Brasileira de Handebol. Disponível em: <<http://www.brasilhandebol.com.br>>. Acesso em: 9 fev. 2011. O *site* apresenta regras, histórico, competições e muitas outras informações sobre a modalidade.

Observe algumas características do handebol, tais como: as dimensões da quadra, as variações do tamanho da bola e de duração do jogo em função das categorias e as diferenças entre as equipes masculinas e femininas.



ÁREA DE JOGO

TEMPO

- A partir de 16 anos: 2 tempos de 30 minutos
- de 15 a 16 anos: 2 tempos de 25 minutos
- de 12 a 14 anos: 2 tempos de 20 minutos

Banco para os substitutos
Mesa para o cronometrista e para o secretário
Banco para os substitutos
Zona de substituição

BOLA

Homens
Peso: 425 a 475g
Circunferência: 58 a 60 cm

Mulheres
Peso: 325 a 375g
Circunferência: 54 a 56 cm

© Hudson Calarini

8

Fonte: Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009).

A partir dessa constatação, poderíamos refletir a respeito das várias implicações no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física, mas que é um problema do ensino escolar em geral. Contudo, gostaríamos de salientar uma proposição fundamental e que se refere especificamente à Educação Física. Muitas vezes, como o ensino de conceitos cotidianos ou

empíricos tem seus limites na aprendizagem e desenvolvimento das ações corporais, ocorre que dentro de um jogo, por exemplo, pode haver uma gama muito distinta de níveis de habilidades nas ações corporais dos sujeitos e, dessa forma, alguns estudantes sobressaem por apresentar níveis qualitativos elevados em habilidade dentro do jogo. E, como essa forma de ensino não é eficaz para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das ações corporais, os estudantes começam a criar uma verdade para si, que diz respeito sobre não ter “dom” para essa área do conhecimento. Ou seja, suas percepções lhes dizem que eles não nasceram com “gene para aprender o esporte” e começam a perder a motivação para participarem das aulas de Educação Física.

Na Educação Física, geralmente é muito fácil ter a turma de estudantes interessada em participar da aula, porém, quando um estudante cristaliza essa ideia, é muito complexo o processo “cirúrgico” para fazer com que ele ressignifique a sua compreensão e volte a participar das aulas com o peculiar interesse que a disciplina quase sempre provoca.

Sendo assim, ainda que nesse trabalho não tenhamos o foco sobre a discussão da formação da personalidade, ainda que nosso olhar esteja sobre a tríade ensino de conceitos científicos, aprendizagem desses conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, em última instância, essa composição tem impactos significativos sobre a formação da consciência e da personalidade. Por isso, também, a necessidade de realizar trabalhos dessa natureza. Pois o ponto, inegociável, é a defesa da posição de que sujeitos possuam controle voluntário e consciente sobre seu comportamento e que desenvolvam a autonomia. Isso ocorre a medida que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos produzidos e que esses assumem um caráter pessoal, ao que Leontiev, denomina personalidade.

Feito esse adendo, vamos imaginar uma situação, a partir da afirmação de Vygotsky, em que o método de ensino dos conceitos espontâneos e/ou empíricos substitui a apreensão do conhecimento vivo por esquemas verbais mortos. Vamos pensar. Como afirmamos anteriormente, a base para o critério de verdade é o processo lógico-histórico da atividade humana. Dessa forma, como afirma Leontiev, (1978) a linguagem é posterior ao trabalho, ela surge como uma necessidade advinda da própria atividade de trabalho, sobre o que

podemos dar como exemplo a necessidade de comunicar o processo de produção de instrumentos. A linguagem, assim, é generalização, porque ela generaliza a própria prática humana. Logicamente, o conceito como uma variável da linguagem não tem como existir de modo antecedente à prática humana.

No desenvolvimento ontogenético, as atividades da Educação Física são uma particularidade das produções da atividade humana em que os sujeitos realizam corporalmente determinada prática lúdica, por exemplo, e posteriormente sintetizam nos conceitos os significados sociais da prática.

Para a humanidade chegar na síntese de um esquema tático-estratégico, como no caso do handebol, por exemplo, denominado de 6:0, 5:1 ou 4:2 os sujeitos em atividade lúdica depararam-se com vários problemas decorrentes da própria prática da atividade que permitiu dar condições aos sujeitos de buscarem (pesquisar) respostas para esse problema. O conceito representa, justamente, essa relação entre a necessidade que advém do problema da realidade prática e os meios para resolvê-lo. "Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação mental de construção e transformação do objeto constitui o ato de sua compreensão e explicação, a descoberta da sua essência" (DAVIDOV e MARCOVA, 1987).

Nesse sentido, quando eu ensino apenas a definição de um conceito, demonstrando que 6:0 é determinada coisa, que 5:1 é outra e 4:2 uma outra coisa, estou negligenciando toda a atividade humana presente que dá vida ao conceito.

[...] É verdade, mas neste caso não devemos esquecer que estes "fundamentos fortemente estabelecidos", não são outra coisa que o resultado de uma pesquisa difícil, não são outra coisa que respostas obtidas com o trabalho para perguntas que surgiram em algum momento (e hoje são compreendidas), não são outra coisa que contradições resolvidas. A pesquisa ativa por respostas para as perguntas e não o "engolir o mastigado com dentes estranhos" é o que você tem que aprender. Desde o primeiro passo; caso contrário, será tarde no futuro. O resultado nu, sem as vias que o conduziram, é um cadáver, ossos mortos, o esqueleto da verdade, incapaz de movimentos independentes, disse o grande dialético Hegel. Preparando a verdade científica fixada verbalmente, separada da via pela qual foi adquirida, se transforma em uma concha verbal,

conservando não obstante todas as características externas da verdade. A verdade morta converte-se em inimiga da verdade viva, em desenvolvimento (ILYENKOV, 2007 p. 10 grifos do autor).

É necessário entender que todo conceito carrega nele significações produzidas pelos sujeitos em atividade humana. Esses significados, metaforicamente, se efetivam como o seu sistema cardíaco. É, justamente, “pelos batimentos cardíacos” que podemos ter os avanços no desenvolvimento da sociedade e do ser humano. Pois, ao se apropriar da essência do fenômeno e de suas significações, pode-se gerar o fenômeno da contradição.

A contradição nasce, justamente, do conhecimento que se tem do fenômeno e a interação com ele, pois, no caso do surgimento de uma nova problemática, é possível que os instrumentos disponíveis sejam incapazes de resolver tal problemática; mas esse conhecimento cria condições para buscar novas respostas – nesse processo se efetiva o desenvolvimento social e humano.

[...] Todo o conhecimento humano é nada mais do que um processo ilimitado de planejamento e resolução de novas tarefas, perguntas e problemas. É só então que o homem assimila as fórmulas e posições científicas, quando vê nelas não apenas frases a serem lembradas, mas, acima de tudo, respostas, encontradas com o trabalho, às questões vitais, às questões que surgiram naturalmente na vida (ILYENKOV, 2007 p. 7).

Alcançamos, aqui, um ponto importante para a formulação do conceito em nível da teoria, ou seja, como um conceito científico. Como temos analisado, o conceito incorpora a generalização da atividade humana. Entretanto, parece-nos evidente que não é possível captar essa atividade pelos elementos aparentes e/ou externos do fenômeno ou pela simples definição do seu conceito.

Por outro lado, não estamos querendo dizer que a aparência ou a definição não fazem parte do conceito ou do fenômeno em si, já que também são partes integrantes do fenômeno e o conceito não pode ser tomado como a totalidade da atividade humana encarnada no fenômeno e no conceito, mas, sim, como subordinados a essa atividade.

Retomando o exemplo da unidade temática do caderno do aluno de Educação Física, referente ao ensino de Handebol, os diferentes sistemas táticos (6:0; 5:1; 4:2) sintetizam respostas (pesquisa) de um problema que tem sua gênese na maneira *de ocupar o espaço de jogo*, cuja finalidade é *dominar/neutralizar as ações corporais da equipe adversária* para que se consiga fazer o gol e impedir que a outra equipe o faça.

Convém observar a diferença qualitativa entre o entendimento do conceito de sistema de jogo e o desenho, em um pedaço de papel, de bolinhas dentro de um espaço que representa uma quadra de jogo indicando o que significam os modelos. É importante ressaltar que o desenho das bolinhas no papel também é importante, mas não pode se efetivar como o ponto de chegada do entendimento do que é o conceito do jogo – trata-se apenas do ponto de partida.

Além do mais, os nomes referentes ao posicionamento dos jogadores, suas características, as ações corporais, as regras do jogo e tudo o que envolve o jogo em si, também nascem em resposta a esse conteúdo. Isso nos dá a condição de superarmos as amarras da aparência e possibilita adentrar a parte interna do fenômeno e do conceito, aquilo que lhe dá vida, seu coração, e assim, vislumbrar conhecer o fenômeno concretamente nas suas múltiplas determinações (MARX, 2004, KOPNIN, 1978). Como afirma Vygotsky (2009, p. 241) é mediante esse sistema que atingimos os “conceitos científicos – autênticos, indiscutíveis, verdadeiros” de modo que seu conteúdo é teórico porque revela as relações essenciais e necessárias do conceito (DAVIDOV, 1988).

[...] Descobrimos que a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. E é por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema. Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis (VYGOTSKY, 2009, p. 295).

A natureza dos conceitos científicos se constitui, essencialmente, por relações com outros conceitos formando um complexo conceitual, de modo que a generalização sobre o fenômeno se torna cada vez mais ampla. Esse fato

pressupõe que o fenômeno se torna cognoscitivamente desvelado para o sujeito, principalmente pela possibilidade real de que sua interação com o fenômeno tenha um caráter consciente e arbitrário.

É desse modo que o ensino da Educação Física só terá sentido para os envolvidos no processo educacional, isto é, quando o fenômeno for estudado dentro de um sistema conceitual, ao invés da apresentação de conceitos isolados, como se dentro de caixas separadas.

De outro modo seria impossível qualquer operação intelectual que exigisse a correlação dos conceitos, seria impossível uma visão de mundo da criança, em suma, seria impossível toda a vida complexa do pensamento. Ademais, sem nenhuma relação definida com outros conceitos, seria impossível até mesmo a coexistência de cada conceito em particular, uma vez que a própria essência do conceito e da generalização pressupõe, a despeito da doutrina da lógica formal, não o empobrecimento, mas o enriquecimento da realidade representada no conceito em comparação com a percepção sensorial e indireta e com a contemplação dessa realidade. Mas se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, é evidente que isto não pode ocorrer por outra via psicológica a não ser pela via dos estabelecimentos de vínculos complexos, de dependências e relações entre os objetos representados no conceito e a realidade restante. Deste modo, a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ela não pode existir (VYGOTSKY, 2009, p. 359).

Neste ponto, começamos a alcançar o que são os conteúdos de ensino da Educação Física. Por meio desta análise, fica evidente que um fenômeno particular da Educação Física não é ele próprio o conteúdo da Educação Física, ou seja, contrariamente ao que sugerem os documentos curriculares, a luta, a ginástica, o atletismo e o jogo não se concretizam como seus conteúdos. São eles os fenômenos da realidade, processo e produto da atividade humana. Dessa forma, é o sistema conceitual interno aos fenômenos que se efetiva como conteúdos de ensino, na medida em que possibilita aos sujeitos a tomada de consciência e as interações voluntárias implicadas no fenômeno.

A qualidade das ações corporais na atividade se altera quando estas estão mediadas pelos conceitos científicos, se comparado ao que ocorre no cotidiano das escolas. A título de ilustração e utilizando o mesmo exemplo do

futebol, geralmente as crianças correm atrás da bola e depois chutam para o gol de modo desorganizado, pois a mediação entre o comportamento e a atividade se efetiva pelos objetos externos captados pela percepção imediata da realidade. Em contrapartida, quando a criança começa a aprender o sistema conceitual presente nessa modalidade particular, passam a controlar as ações corporais do adversário pela ocupação do espaço de jogo, sua percepção ressignifica e amplia o real, não se volta mais para os elementos sensíveis e, a partir da nova significação, pode controlar suas ações corporais dentro do jogo. Isso quer dizer que a criança pode começar a ocupar espaços dentro do jogo para dificultar a ação do adversário ou facilitar a ação de sua equipe, a agir de maneira cooperada, mesmo que perceba a bola correndo para algum lado do campo. Concretizam-se dessa forma a tomada de consciência do fenômeno (futebol) e as possibilidades de agir voluntariamente com ele.

No entanto, diante desses fundamentos teórico-práticos emerge uma importante pergunta para o ensino de conceitos científicos. Se o conteúdo da atividade não está dado na aparência do fenômeno, como fazer para que se descubra sua natureza interna, seu sistema conceitual ou seu conteúdo teórico?

Para investigarmos essa questão, Leontiev (1978, p.123, grifos nossos) nos sugere que o conteúdo da atividade se caracteriza pela “planificação, [...] organização e [...] direção de uma atividade, isto é, um conteúdo que não constitui diretamente a realização prática dessa atividade. É esta a ‘fase preparatória’ da atividade prática de trabalho que constitui o seu aspecto teórico”.

Este fundamento articula-se com o pressuposto lógico-histórico do estudo de conceitos, efetiva-se como a busca pela apreensão da gênese e do desenvolvimento do fenômeno. Em outras palavras, em quais condições os sujeitos em atividade tiveram a necessidade de dançar, jogar, lutar etc., qual o motivo/objeto e por qual finalidade. Esses elementos compõem a estrutura da atividade: estrutura que se caracteriza pelo que estamos denominando de conteúdo da atividade – a essência, o conjunto das relações essenciais que dão vida à atividade.

Em sua tese de doutoramento, Nascimento (2014) elaborou o percurso lógico-histórico dos objetos de ensino da Educação Física, revelando seus

sistemas conceituais, suas relações essenciais. Para isto, a autora buscou apreender a gênese e o desenvolvimento dessa particularidade da atividade humana, os conhecimentos pertencentes à cultura corporal e que dão vida às diferentes manifestações empíricas ligadas a dança, luta, jogo, atletismo, ginástica etc. Esses conhecimentos deveriam orientar a organização da atividade pedagógica do professor de Educação Física, pois, em última instância, garante aos sujeitos se apropriarem do máximo desenvolvimento encarnados nessas manifestações.

Na página seguinte (Figura 6) apresentamos o modelo elaborado pela autora, com as relações essenciais no campo da Educação Física.

A autora, a partir da compreensão do conceito de ação dentro do sistema teórico de Leontiev (1983), criou um modelo em que a ação corporal, na posição central, necessita estar direcionada a um objetivo. Em referência aos conhecimentos da cultura corporal, os objetivos que a ação corporal pretende alcançar são: uma ação corporal opositiva; uma imagem cênica; e uma marca (Nascimento, 2014, p. 55).

Figura 6. Relações essenciais do ensino da Educação Física



Fonte: Nascimento, 2014, p 55.

Para atingir os objetivos que a ação corporal pretende alcançar, a ação corporal precisa de um motivo ou de um objeto para satisfazer sua necessidade lúdica: o controle da ação corporal do outro; o domínio da própria

ação corporal e a criação de uma imagem artística (Nascimento, 2014, p. 55) e dentro de cada objeto tem seu sistema conceitual. Com o intuito de controlar a ação corporal do outro o sujeito realiza ações capazes de criar oposição para o adversário, pois ambos, sujeito e adversário, têm objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo. Em relação ao domínio da própria ação corporal para atingir uma marca, precisa estabelecer os meios técnicos e as metas possíveis. E por fim, para criação de uma imagem artística, com o objetivo de criar uma imagem cênica, o sistema conceitual será o da decomposição e composição de movimento e uma intencionalidade comunicativa (Ibidem).

Nossa intenção aqui é ressaltar os conteúdos teóricos dos objetos de ensino da Educação Física e, a partir dessas abstrações, como já afirmamos anteriormente, pensar o modo como o processo educacional deveria ser organizado, o que traz para o debate uma nova implicação, como ressalta Davidov (1988 p. 76):

[...] como conteúdo específico do conceito teórico aparece a relação objetiva do universal e do particular (o total e a parte). Neste conceito, diferentemente do conceito empírico, não está incluído algo que seja igual em cada objeto de classe e sim aquilo que revela as inter-relações de objetos isolados dentro do todo, dentro do sistema de sua formação.

As relações essenciais ou o conteúdo teórico são caracterizados como aspecto do universal, ou seja, não têm relação direta com nenhum fenômeno empiricamente observável. São abstrações; contudo, a abstração só existe como estrutura interna dos fenômenos concretos. Desse modo, apreender os fenômenos concretamente significa traduzir as relações sociais que estão cristalizadas nele.

A constituição de um fenômeno específico se dá por meio da universalidade e da particularidade. A natação tem particularidades diferentes do atletismo. Um é praticado no meio aquático, o outro em pista própria para a prática. Cada um tem movimentos corporais próprios. Distinguem-se muito na aparência. Todavia possuem, na essência, a mesma abstração e universalidade. Têm por objetivo a produção de uma marca e para isso precisam dominar os meios técnicos possíveis e estipular metas para que dominem a própria ação corporal.

Dessa maneira, a via de compreensão do fenômeno muda de direção. No início da seção afirmamos que a formulação de um conceito teórico parte da constatação empírica, dos objetos aparentes e esse é o limite para relacionar coisas diferentes. Em direção oposta, o conceito teórico, parte da abstração e segue para o fenômeno concreto, incorporando os elementos aparentes nesse processo subordinados a sua universalidade.

Antes de ensinar as regras, os fundamentos básicos, os sistemas de handebol, futsal, judô, salto em altura etc. como conjuntos de informações empilhadas sequencialmente, cabe ao professor criar as condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos da cultura corporal, de suas relações essenciais e suas abstrações.

É a possibilidade real de tomar consciência dos fenômenos, interagir de maneira voluntária, apropriar-se dos conhecimentos, esse é o poder dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento humano.

A importância reside, em primeiro lugar, na possibilidade que a abstração nos dá (e só ela pode nos dar) de *reconstituir a prática social em nosso pensamento*. Reconstituí-la não apenas a partir de nossas representações mais ou menos imediatas dessa prática, mas como síntese de múltiplas e muitas relações que a compõe (NASCIMENTO, 2014 p. 57).

De posse da noção dos impactos dos conceitos científicos e espontâneos sobre o conhecimento e as possibilidades de ação sobre os fenômenos da cultura corporal, surge um novo desafio, que se refere à aprendizagem dos estudantes. Como o professor irá organizar o ensino de conceitos científicos de sorte que sua aprendizagem seja favorecida? Talvez, tendo em vista a sugestão de Vygotsky (2009, p. 245) que nos fornece caminhos para pensar o ensino:

A debilidade do conceito científico é o seu verbalismo, que se manifesta como o principal perigo no caminho do desenvolvimento desses conceitos, na insuficiente saturação da concretude; seu ponto forte é a habilidade de usar arbitrariamente a “disposição para agir”.

Sendo assim, partimos para o próximo tópico, em que analisaremos os modos como o processo do ensino deve ser organizado com a finalidade de favorecer aos estudantes a aprendizagem de conceitos científicos.

2.2 A aprendizagem de conceitos científicos nas aulas de Educação Física

A educação escolar tem papel primordial no desenvolvimento psíquico dos estudantes por meio do ensino dos conceitos científicos, desse modo, devem ser criadas condições para que os estudantes tomem posse desse conhecimento, ou seja, deve ser propiciado um ensino que favoreça a aprendizagem dos conceitos científicos/teóricos.

Essa tarefa ganha relevância em razão da constatação de que a aprendizagem escolar tem sido tratada de modo superficial e simplista pelos documentos que regulamentam a educação brasileira em nível nacional e, muitas vezes, sem os devidos cuidados e atenção.

Na Educação Física, a aprendizagem escolar está articulada com a mera participação nas aulas, muitas vezes da prática pela simples experimentação ou com o intuito de desenvolver habilidades motoras com objetivos pragmáticos (o uso de “atividades” para o desenvolvimento puro e mecânico de habilidades motoras), na obediência de comandos expressos pelo professor referentes a posicionamentos ou a aprendizagem de sistemas de jogos.

Portanto, este tópico tem o objetivo de analisar a seguinte questão: quais fundamentos são importantes para que os estudantes aprendam de fato os conteúdos científicos/teóricos?

A expressão de fato, sublinhado no parágrafo anterior, tem para a teoria histórico-cultural um sentido particular, que antes de sua explicitação, necessita a retomada de alguns pontos centrais sobre o processo de desenvolvimento ontogenético. Os sujeitos estabelecem relações com o meio pela atividade, da qual resulta a produção social dos fenômenos materiais e ideais. A qualidade dos fenômenos produzidos depende da qualidade dessa relação sujeito – meio.

Quanto maiores são os avanços nas condições sociais de vida, mais complexos são os produtos ideais produzidos e maior controle voluntário exige. Portanto, mais afetam as condições psíquicas dos sujeitos, exigindo funções psíquicas cada vez mais desenvolvidas, mais arbitrárias, mais volitivas, controladas conscientemente pelos sujeitos, que Vigotsky (2013) denomina Funções Psicológicas Superiores.

Contudo, cabe enfatizar que um sujeito que nasce em um momento em que já estão consolidados vários conhecimentos, não herda geneticamente o

desenvolvimento cognitivo conquistado pelos sujeitos que elaboraram esses conhecimentos. Muito menos o contato com os fenômenos cujos conhecimentos estão vinculados lhe permitirá apropriar-se do conteúdo da atividade humana ancestral. Para que o sujeito conquiste a herança social produzida é necessário fornecer-lhe as condições objetivas para que isso ocorra.

Utilizando as manifestações empíricas da cultura corporal para exemplificar esse pressuposto, é possível controlar as ações corporais do outro pela ocupação do espaço, seja no handebol ou em qualquer outro jogo coletivo, com um nível interessante de desenvolvimento tático-estratégico coletivo. Todavia nem os filhos dos mais hábeis jogadores profissionais herdarão geneticamente essa capacidade, nem os estudantes que tiveram algum contato com quaisquer dessas atividades alcançarão todo o arsenal de ações corporais e intelectuais para jogarem, minimamente, dentro de uma organização tático-estratégica, se não lhes forem dadas as reais condições de apropriação dessas ações motoras e intelectuais.

[...] Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 284).

É imprescindível que os sujeitos estabeleçam outro patamar de relações com os fenômenos sociais para que consigam se apropriar do máximo desenvolvimento histórico-social cristalizado nos fenômenos. Apropriar-se tem o sentido, nos termos vigotskianos, de internalizar, tornar-se do indivíduo algo que está objetivado na realidade. Dessa forma, Vygotsky (2009) ressalta que o processo de aprendizagem perpassa o caminho da relação interpessoal (interpsicológica) para a intrapessoal (intrapicológica) e, nesta relação, os sujeitos podem avançar em seu desenvolvimento, ou seja, dado que as possibilidades de desenvolvimento se encontram externas aos sujeitos, eles precisam estabelecer uma interação (aprendizagem) com o meio, e assim o desenvolvimento, que inicialmente estava no exterior, agora, efetivamente, está no indivíduo (sujeito particular).

Nessa empreitada, é primordial garantir as máximas possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos singulares, possibilidades essas presentes nas atividades da cultura corporal e sintetizadas nos conceitos científicos/teóricos. Essa é a maneira exclusiva, segundo os autores da teoria histórico-cultural, “[de] o indivíduo aprender a ser um homem” (LEONTIEV, 1978, p. 285).

O processo de aprendizagem escolar é a mediação do sujeito com os conhecimentos encarnados nos fenômenos sociais e, como já discutimos, não é qualquer mediação que possibilitará aos estudantes sua apropriação. Sobre o complexo processo de apropriação, escreve Leontiev (1978, p. 286, grifos nossos):

Devemos sublinhar que este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos e fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.

Esta assertiva leva à mudança de direção em relação aos moldes que efetivam a aprendizagem no interior da escola, além de se tornar um importante instrumento de análise para apreendermos o fenômeno da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como da não aprendizagem, do não desenvolvimento dos estudantes no contexto escolar. Vamos analisar essas afirmações.

Retomando o exemplo do material didático apresentado no tópico anterior para entender melhor o que nele está implicado, levar os estudantes a mencionar esquemas táticos de jogo, a memorizar sinalizações de arbitragem etc. não propicia que eles estejam ativos na interação do conhecimento; muito pelo contrário, com esse tipo de demanda, o aluno assumirá uma posição puramente passiva, o que implicará, normalmente, no insucesso da apropriação do conhecimento. A esse respeito, Vygotsky (2009, p. 247) ressalta:

[...] do ponto de vista psicológico dificilmente poderia haver dúvida quanto à total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são apreendidos pela criança em forma pronta no processo de aprendizagem escolar e assimilados da mesma maneira como se assimila uma habilidade intelectual qualquer.

Diante dessa constatação, temos condições de realizar uma importante síntese acerca da atividade pedagógica. Na tradição histórico-cultural, as possibilidades de desenvolvimento humano encontram-se encarnadas nos fenômenos objetivos e nas ideias, expressos nos conceitos, que são decorrentes da atividade que o homem realiza com o meio social, ou seja, o potencial de formação humana localiza-se externo aos sujeitos. O processo de aprendizagem é o mecanismo que permite ao sujeito singular a aquisição desse desenvolvimento ou, em outras palavras, que o social passe a tornar-se interno ao sujeito. Deste modo, aprendizagem e desenvolvimento são fenômenos distintos, possuem sistemas de funcionamento com características particulares, ainda que em uma relação dialética de interdependência (VYGOTSKY, 2009).

[...] existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2009, p. 325).

Ao desenvolver sua teorização sobre a relação entre aprendizagem dos conceitos científicos e o desenvolvimento psíquico, Vygotsky (2009), por meio de experimentos científicos, elaborou críticas às proposições teóricas de sua época: por um lado, aquelas que compreendiam aprendizagem e desenvolvimento como processos independentes e, por outro, as que fusionavam o processo de aprendizagem e desenvolvimento em uma única faceta.

Segundo Vygotsky (2009), apesar de serem de perspectivas teóricas distintas, ambas tinham um ponto em comum – a aprendizagem não tinha relevância. Ponto que tende a persistir até os dias atuais na educação. Por que a aprendizagem não possuía valor para esses modelos teóricos? O modelo teórico que entendia aprendizagem e desenvolvimento enquanto instâncias que não possuem relação se fundamentava na compreensão de que o desenvolvimento transcorre por meio da maturação biológica.

Nesse sentido, o desenvolvimento é intrínseco ao indivíduo e para ele só resta à sorte de que suas funções psíquicas superiores amadureçam. O indivíduo depende da maturação dessas funções para que obtenha condições de aprender e, enquanto isso não ocorre, seu aprendizado não é possível. O desenvolvimento, nessa perspectiva, é linear e segue um percurso natural que é medido, fundamentalmente, por meio da idade cronológica (VYGOTSKY, 2009).

Podemos citar como exemplo, as teorias desenvolvimentistas que estipulam, em padrões normativos, quais são as ações para as quais a criança está capacitada, conforme os parâmetros cronológicos de desenvolvimento: andar com 1 ano, falar até aos 2 anos, aprender a ler e a escrever aos 6 anos e assim por diante. Os padrões cronológicos normativos são aplicados a todos os aspectos que formam o indivíduo, sejam eles cognitivo, motor, social ou afetivo. Em outras palavras, o desenvolvimento infantil depende, estritamente, de seu funcionamento biológico e esse é o caminho que o leva a avançar em direção ao desenvolvimento de suas funções mentais.

Por outro lado, existem as teorias que postulam que aprendizagem e desenvolvimento são a mesma coisa. Segundo Vygotsky (2009), a reflexologia foi a teoria que sistematizou essa ideia, cujos autores explicavam o desenvolvimento e a aprendizagem pela acumulação gradual de reflexos condicionados.

Ambas as teorias pouca importância dava ao ensino, pesquisas sobre a influência da formação de conceitos sobre o desenvolvimento psíquico eram, até então, tidas como desnecessárias ou então se postulava a tese de que conceitos espontâneos e científicos eram equivalentes, não possuíam diferenças substanciais entre eles (VYGOTSKY, 2009).

Diante da realidade em que se encontravam os estudos sobre educação e desenvolvimento, Vygotsky (2009), dotado dos significados nucleares do método materialista histórico-dialético, confrontou aquelas concepções e, por meio de pesquisas experimentais e de campo – como responsável por trabalhos como neurologista junto a populações camponesas isoladas da União Soviética, se deparou com sérios problemas de aprendizagem – pôde alcançar novas sínteses que deram uma outra conotação para a tríade ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria predominante da época, que defendia o desenvolvimento humano pela maturação biológica, não conseguia fornecer explicações para o fato de que alguns indivíduos não seguiam o mesmo padrão de desenvolvimento encontrado em outros. E como resposta, se sustentava que esse fato era consequência de problemas do funcionamento interno do indivíduo. A responsabilização centrada no indivíduo já não mais satisfazia a pensadores como Vygotsky.

Podemos situar essa proposição na forma de enxergar os problemas de aprendizagem escolar também em nossos tempos, em que, na maioria dos casos, a resposta para as dificuldades escolares é o encaminhamento dos estudantes para os profissionais da saúde, para que estes “tratem” de seus problemas internos para que eles consigam aprender. Em outras palavras, é como se a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de seu desenvolvimento fosse estritamente do indivíduo.

Insatisfeitos com essas respostas e orientado pela teoria de Marx, Vygotsky (2009) pôde demonstrar que a riqueza do desenvolvimento estava internalizada nos conceitos, pois por meio da generalização, era possível que o sujeito realizasse a tomada de consciência da realidade. E, na medida em que os significados dos conceitos se desenvolvem, avançam também as generalizações, propiciando aos sujeitos outros níveis de interações com o meio.

Aqui reside um ponto extremamente importante. Se o desenvolvimento se situa na apreensão dos conceitos científicos, isso significa que o sujeito, no início do processo de aprendizagem, não possui o potencial de desenvolvimento que está internalizado no conceito, mas as condições objetivas de aprendizagem o levarão a tê-lo ao final do processo.

Em consequência, o ensino também adquire outra importância, e na sua relação com a aprendizagem, só fará sentido se for posicionado no ponto em que o sujeito não possui o conhecimento correspondente, naquilo que ele não consegue fazer sozinho (VYGOTSKY, 2009). Ou seja, no início do processo de aprendizagem de determinado conhecimento, a criança já pode dominar algumas habilidades referentes a esse conhecimento, todavia se o ensino for nivelado às habilidades que ela já possuiu, o percurso de sua aprendizagem e desenvolvimento fica condenado.

Esse pressuposto nos faz lembrar-se das experiências educacionais em Educação Física, cuja finalidade era a mera participação nas aulas práticas: jogávamos queimada sempre da mesma forma, com o professor fiscalizando as regras do jogo, nada de novo era feito, nenhum problema novo para o jogo era introduzido. Infelizmente, assim, pouco evoluía a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Para que a aprendizagem não se transforme em fracasso semelhante ao que aconteceu com nossas aulas de Educação Física, Vygotsky (2009) descreve a zona de desenvolvimento imediato que consiste na distância entre aquilo que o estudante pode realizar de modo autônomo e aquilo que não tem condições de fazer sozinho, mas pode fazê-lo com a ajuda de um outro. É, prioritariamente, nesse intervalo que a aprendizagem se faz fecunda, porque “[...] só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e a conduz.” (VYGOTSKY, 2009, p. 332).

Esse fato é confirmado também por outras investigações: o aprendizado da aritmética, da gramática, das ciências naturais etc., não começa no momento em que as respectivas funções estão maduras. Ao contrário, a imaturidade das funções no momento em que se inicia o aprendizado é lei geral e fundamental a que levam unanimemente as investigações em todos os campos do ensino escolar (VYGOTSKY, 2009, p. 319, grifos nossos).

Nesse sentido, recai sobre a organização do ensino uma responsabilidade ainda maior, haja vista que o professor, ao sistematizar sua atividade pedagógica, deve promover situações de ensino que coloquem o estudante em condições de aprender o conteúdo escolar, com a finalidade de desenvolvimento de seu psiquismo.

Então, como o professor pode favorecer as situações de aprendizagem aos estudantes para que se apropriem dos conhecimentos da Educação Física? Teceremos essa resposta considerando as pistas que Leontiev (1978.) nos forneceu anteriormente, quais sejam, os traços essenciais da atividade encarnada precisarão de processo ativo por parte do sujeito e de uma atividade que se reproduza pela sua forma e conteúdo essa atividade.

Nossa análise, que serviu para demonstrar que a atividade humana produz fenômenos objetivos e ideias em que se cristalizam seus conteúdos, é

pertinente também para apreender o processo de desenvolvimento da atividade humana. Na base da atividade humana temos a contradição, e ela efetiva-se na relação entre os recursos de que dispõe o sujeito em sua interação com o meio e a incapacidade desses recursos de resolver novos problemas. Essa situação resulta, assim, na criação de uma necessidade e o sujeito intencionalmente vai em busca de encontrar algo que possa satisfazê-la, no caso, o seu objeto. O objeto é o que o incita a agir, o que o orienta, é o motivo de sua ação.

Nem todo processo é uma atividade. Nós designamos apenas por este termo os processos que, realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, responde a uma necessidade particular que lhe é própria. Assim, os processos de memorização não são, propriamente falando, uma atividade, pois não realizam, regra geral, qualquer relação autônoma com o mundo e não respondem a qualquer exigência particular. Designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo (LEONTIEV, 1978, p. 315).

Essa tríade – necessidade, objeto e motivo – é o que coloca o sujeito em atividade e, ao mesmo tempo, é o que se fixa no fenômeno objetivado, resultado do processo de produção da atividade, sintetizado nos conceitos científicos/teóricos. Essa relação põe o sujeito em uma condição ativa na relação que estabelece com o meio. Ele não está passivo e muito menos recebe, exclusivamente, influência do meio. Relaciona-se intencional e voluntariamente com o meio.

De volta aos conhecimentos científicos/teóricos da Educação Física apresentados no tópico anterior, especialmente em relação ao fenômeno dos jogos coletivos, podemos afirmar que eles tiveram sua origem em uma necessidade lúdica em que o controle da ação corporal do outro é seu objeto e ao mesmo tempo seu motivo, ou seja, os jogos carregam/implicam/trazem em si “objetivos mutuamente opostos em direção a um mesmo alvo” (NASCIMENTO, 2014, p.167).

Nos jogos coletivos, como o futebol, o basquete, o handebol, a queimada, o pique-bandeira etc. o alvo não se materializa como objeto palpável, como o gol, a cesta, o corpo do adversário ou a bandeira. O alvo só

ganhará sentido para o controle da ação corporal do outro se estiver conectado com o seu objetivo; seu problema fundamental é a perseguição de algo (NASCIMENTO, 2014).

O gol, a cesta, o corpo do adversário, a bandeira são elementos intermediários para alcançar o real alvo: a conquista do espaço/território (NASCIMENTO, 2004). “As ações que emergem da estrutura desse jogo específico estão relacionadas à criação de ações opositivas no/pelo espaço (conquista e/ou proteção do espaço). Esse é o alvo-objetivo desse jogo e que, ao mesmo tempo, caracteriza qualquer atividade de jogo” (NASCIMENTO, 2014, p. 167). Esse é o significado social (LEONTIEV, 1983) cristalizado nesse fenômeno.

Pela própria proposição de Leontiev (1978) sobre o processo de apropriação, o sujeito, por mais rica que fosse sua experiência, levaria muito tempo para aprender esse complexo sistema conceitual ou, como podemos observar no cotidiano escolar, pode-se passar por todo o processo de escolarização sem que se tenha essa noção dos fenômenos da cultura corporal. Também já demos como tem malgrado a prática pedagógica que se assenta exclusivamente na verbalização expositiva de toda essa significação, o caráter, tão propagado no ambiente escolar, de aulas “teóricas” de Educação Física. Nesse cenário, os estudantes não estarão numa postura ativa de aprendizagem porque não existe a interação com o conhecimento, ou seja, o professor, em sua atividade pedagógica, necessita organizar o ensino de tal forma que coloque os estudantes em atividade, a atividade de aprendizagem.

Vamos optar pelo termo atividade de aprendizagem, porque a estamos tratando de modo genérico, estamos nos referindo à aprendizagem em qualquer nível de ensino. Todavia Leontiev (1978) e Elkonin (2009) explicitaram tipos de atividade conforme o lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais: a comunicação emocional direta com o adulto, a objetual manipulatória, a brincadeira de papéis sociais, a de estudo, a comunicação íntima e de trabalho.

A atividade de estudo que normalmente começa nas séries iniciais no ensino fundamental, foi o foco de aprofundamento científico de Davidov (1988), pois é a atividade que tem, essencialmente, como objeto central a apropriação de conceitos científicos/teóricos. Contudo, estamos compreendendo que o

conteúdo científico/teórico é a característica nuclear da educação escolar, independentemente do nível de ensino em que se encontra o estudante.

É evidente que o professor deve organizar o ensino de conceitos científicos/teóricos como a principal atividade do estudante, mas esse ensino deve estar em conformidade com a atividade dominante e o potencial de desenvolvimento de seus alunos. Em outras palavras, se o estudante estiver na educação infantil, a relação com o conhecimento científico/teórico deverá ser organizada por meio dos jogos de papéis sociais, sobretudo porque é mediante tal atividade que se pode propiciar as principais mudanças em seu desenvolvimento psíquico. Mas, ensinar adolescentes de nível médio por essa forma, jogos de papéis sociais, não terá o mesmo efeito sobre eles; pode, contudo, ser um acessório para as atividades de comunicação íntima pessoal, peculiar a essa fase do desenvolvimento.

Precisamos enfatizar duas implicações importantes dessa ideia anterior: primeiro, a compreensão dialética de desenvolvimento humano em contraposição às explicações lineares e etapistas. O desenvolvimento, por essa perspectiva, é entendido como repleto de contradições, crises e rupturas. Isso significa dizer que o desenvolvimento não ocorre de modo espontâneo, o sujeito ainda na vida intrauterina, depois ao nascer e até o seu primeiro ano de vida, tenha como atividade principal a comunicação emocional direta com o adulto; a partir do primeiro ano até o terceiro ano de vida sua atividade principal é a atividade manipulatória objetal e assim por diante. Essa forma de compreensão foi elaborada como um meio de crítica às teorias maturacionistas, que preconizam o desenvolvimento como um processo que ocorre de forma natural, não vinculada às atividades realizadas pelos sujeitos.

É exclusivamente na própria interação com o meio que a tríade necessidade-objeto-motivo vai se estabelecendo e permitindo que essa dinâmica se torne cada vez mais complexa, complexidade que se vincula às contradições advindas da interação com o meio, possibilitando que a atividade se modifique e, concomitantemente, ocorra o desenvolvimento psíquico do indivíduo.

A segunda implicação é que o desenvolvimento do pensamento teórico, função psicológica possível por meio da aprendizagem de conceitos científicos/teóricos, se dá de maneira processual. O significado dessa

afirmação reside no fato de que esse desenvolvimento não ocorrerá em dado momento cronológico, nem ocorrerá de maneira pronta e acabada. É falso o argumento, por exemplo, de que o estudante naturalmente alcançará o pensamento teórico/conceitual ao fim do ensino médio, porque esse alcance, não sendo decorrência de um processo natural, dependerá do modo de funcionamento do sistema educacional e de sua sintonia com esse objetivo.

Diante do quadro desenhado, quais são as características da atividade de aprendizagem para a apropriação dos conceitos científicos/teóricos na Educação Física?

Retomando o exemplo dos conteúdos científicos/teóricos presentes na atividade de jogo, como situação concreta para pensar essa questão, é imprescindível, na atividade pedagógica, que o professor tenha consciência de que é por meio de seu ensino, isto é, da condução da aprendizagem de seus estudantes, que eles poderão se apropriar desse sistema conceitual. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla: do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes, esse é o ponto de chegada; inversamente, para o professor, concretiza-se como o ponto de partida.

Dessa forma, o professor precisa organizar situações que coloquem os estudantes em atividade de aprendizagem, com a intenção de que as situações gerem a necessidade nos estudantes de aprender esse conteúdo; essa necessidade precisa estar vinculada aos significados sociais cristalizados no fenômeno porque é justamente isso que torna o conhecimento vital – diante de uma necessidade, cria-se um motivo que mobiliza os estudantes para a busca do objeto que satisfaça essa necessidade.

Na tarefa de criar a necessidade para a busca do conhecimento, o professor precisa estabelecer/definir/elaborar um problema para os estudantes. A base da criação do problema está na contradição. Defronte aos recursos que os estudantes já possuem, o problema centra-se numa situação nova para que os estudantes não encontrem uma solução apenas com os recursos de que já dispõem.

No caso da Educação Física, esse problema cujo objetivo é aprendizagem de conteúdos científicos/teóricos precisa necessariamente estar conectado com as ações corporais dentro de uma atividade da cultura corporal, ou seja, os estudantes precisam estar dançando, lutando, jogando etc. As

ações do professor, fora desse âmbito, precisam estar subordinadas à solução do problema da relação entre as ações corporais dentro de uma atividade.

Para ilustrar, vamos relatar uma experiência pedagógica nas aulas de Educação Física, referente à prática da modalidade handebol por estudantes do 4º ano do ensino fundamental e examinar um encaminhamento metodológico para colocá-los em atividade de aprendizagem.

O jogo transcorria da seguinte maneira: os estudantes conheciam as regras e alguns fundamentos do jogo de handebol, porém as equipes jogavam de modo desorganizado, simplesmente corriam atrás de bola. Notamos que as equipes que venciam ou faziam o gol contavam com estudantes com características físicas superiores se comparados aos demais jogadores, geralmente eram os mais fortes e altos que faziam o gol.

Esses jogadores eram, na maioria das vezes, o alvo de suas equipes, ou seja, seus companheiros, ao pegar a bola, já a passavam para um deles e estes, ao tomarem posse dela já realizavam o arremesso para o gol, não importando as condições de jogo para que tal ação fosse realizada. Acontecia de os jogadores “fortes” fazerem gols a partir da linha central da quadra.

Mudavam-se as equipes, os jogadores, contudo, a forma como acontecia o jogo pouco se alterava, as equipes que possuíam os jogadores “fortes” sempre eram as que ganhavam os jogos. E a saída para os estudantes diante dessa situação era sempre tentar fazer que esses jogadores compusessem suas equipes, em detrimento dos jogadores desprovidos de tais características físicas.

Em muitos casos, o encaminhamento pedagógico dado pelo professor é justamente a tentativa de mesclar os estudantes “fortes” com os “fracos” para que o jogo possa transcorrer de modo mais ou menos equilibrado. Mas, essa ação não favorecerá a colocação dos estudantes em atividade, pois a forma de jogar se efetivará da mesma maneira.

O professor precisa trazer à tona e conduzir para o campo de atenção e percepção dos estudantes o fato de que os estudantes “fortes” estão sobressaindo e que os demais jogadores têm pouca atuação no jogo, e questioná-los: como resolver esse problema. Convém observar que esse problema precisa se materializar para os estudantes, precisa se converter em um problema para eles. É dessa forma que colocamos os estudantes em

processo ativo na aprendizagem, buscando criar necessidades, ou atentar para elas, necessidades que os movam a buscar respostas, como por exemplo controlar as ações corporais do adversário por meio da ocupação do espaço. A situação acima descrita serve para ilustrar como um problema advindo da atividade pode se transformar em trabalho pedagógico.

Ainda diante da situação de jogo descrita, os estudantes podem levantar várias respostas para essa questão, entre elas a sugestão de que um aluno fique “em cima”, como uma “sombra” desse aluno forte. Em outras palavras, os estudantes propõem fazer uma marcação individual nesse jogador. Esse aspecto levantado (marcação) pelos estudantes como uma possibilidade de controlar as ações corporais da equipe adversária configura-se como uma ação dentro da atividade. Como ensinou Leontiev, “[...] uma ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada (1978, p. 316).

A marcação desse jogador se objetiva como uma ação pelo fato de que se dá sobre um jogador, entretanto ela sozinha não é suficiente para controlar as ações de outros jogadores e muito menos quando se analisado dentro de uma dinâmica de ataque e defesa. Contudo, essa ação se faz como uma parte necessária para alcançar o objeto da atividade.

É importante ressaltar, que nesse problema de aprendizagem inicial, começam a ser mobilizados nos estudantes vários processos internos e externos. O campo de atenção dos estudantes tende a se ampliar, pois se antes sua atenção no jogo se fixava em alcançar o jogador “forte” para tentar o arremesso ao gol, agora passará a incluir os jogadores que farão a marcação.

A percepção também mudará para o jogador que executará a “marcação”, já que ele tem que perceber e tentar antecipar as ações adversárias como também mudará para outro jogador que não fará a “marcação”, pois ele precisará perceber as ações daquele para que realize suas próprias ações no jogo. As funções imaginativas também começam a surgir, em decorrência das possibilidades corporais que podem ser criadas para tentar antecipar e controlar as ações corporais adversárias.

Ainda mais: obteremos mudanças nos processos afetivos dos estudantes envolvidos na atividade. Na situação inicial descrita, podemos supor que os jogadores “não fortes” poderiam se sentir como apenas “mais um” na

atividade. Muitas vezes, esses estudantes ficam parados na quadra, com a sensação de que não têm muita importância para o jogo, sobretudo porque todos os holofotes estão voltados para os jogadores “fortes”. A partir da disponibilização e distribuição das ações para a equipe advindas dos problemas oriundos do jogo, temos a gênese de uma nova qualidade na formação coletiva da equipe, que “corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um fim consciente” (LEONTIEV, 1978, p. 55) da equipe. Isso se traduz em um sentimento de pertencimento de cada um dos jogadores na relação com o objetivo da equipe.

Essa evidência permite dizer que a atividade pedagógica, como qualquer atividade humana, possui caráter cognitivo-afetivo (VIGOTSKY, 2013), superando os dualismos presentes nessa relação. No caso da educação escolar, dois fatores são responsáveis por esse dualismo: o primeiro, das concepções que enfatizam a educação como sendo de natureza apenas cognitiva e o segundo da concepção de que o trabalho afetivo na escola se dá, exclusivamente, pela verbalização de sentimento de afeição, amor etc. do professor ao aluno. A atividade como mediação da relação do professor com os estudantes se objetiva, dialeticamente, no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos estudantes.

Retomando a ilustração, o professor precisa questionar os estudantes sobre como será realizada essa “marcação”, para que o processo não fique entregue ao acaso, solto, mas para que os estudantes tenham consciência dele. Eles podem decidir, por exemplo, que um jogador ficará o tempo todo executando suas ações corporais na “cola” do jogador “forte”. Seja qual for a decisão, é preciso que a ação seja operacionalizada, isto é, que a ação na atividade seja materializada, que seja uma operação. Por operação “[...] entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação (LEONTIEV, 1978, p. 323).

Vamos dar uma pausa na análise, para realizarmos uma síntese referente ao conceito de atividade aplicado à prática pedagógica. Partimos de sua estrutura e os seus conteúdos. O primeiro passo é a criação, pelo professor, de um problema para que a relação entre necessidade-motivo-objeto possa ser gestada; a seguir, o professor deve organizar o processo por meio

do qual os estudantes alcançarão o objeto da atividade – quais serão suas ações e operações na atividade, sem perder de vista que a finalidade é alcançar a aprendizagem do conceito científico/teórico mediante o uso voluntário de ações e operações tanto internas (intelectuais) quanto externas (motoras) da atividade. O conteúdo da atividade será conscientizado a depender do lugar que ele ocupa nessa atividade. Por exemplo, no jogo de handebol mesmo quando jogado sem a devida orientação, há um conteúdo presente nele, no entanto, ele não ocupa lugar central na atividade, o que move a ação dos estudantes é marcar o gol, o que mobiliza os estudantes interna e externamente. Leontiev (1983) afirma que a consciência de um conteúdo

[...] está determinado pelo lugar que ocupa este conteúdo dentro da estrutura da atividade humana: um conteúdo realmente conscientizado é apenas aquele que se manifesta antes ao sujeito como objeto para qual está diretamente dirigida a ação. Em outras palavras, para que um conteúdo possa conscientizar-se é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e deste modo, entre em uma relação correspondente com relação ao motivo da atividade. Este postulado tem validade tanto para a atividade interna como para a externa, tanto para a prática como para a teórica (LEONTIEV, 1983, p. 203).

Retomando o exemplo de aprendizagem por meio do jogo de handebol, precisamos definir o motivo que levará o estudante a pôr-se em atividade, sem descurar do fato de que o estudante deve apreendê-lo como um fenômeno essencialmente social dado as circunstâncias da atividade de aprendizagem.

Podemos observar que inicialmente o motivo dos jogadores “fortes” era fazer o gol e o dos demais jogadores era, pela correria, conseguir pegar a bola e arremessá-la para o jogador “forte”. Os motivos particulares que levam os jogadores a atuar de determinada maneira correspondem ao sentido pessoal que o sujeito atribuí para a atividade. Neste caso, o sentido pessoal não coincide com o significado social encarnado na atividade (o controle das ações corporais opositivas pelo controle do espaço). Sendo assim, de que forma o professor pode fazer com que o sentido pessoal esteja em sintonia com o significado social?

No exemplo anterior, quando os estudantes vão experimentar a ação por eles sugeridas como meio de resolver o problema levantado na atividade, pode ocorrer que nessa experiência, os estudantes consigam controlar as ações

corporais do jogador “forte”, ou seja, “o resultado da ação é mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu (LEONTIEV, 1978 p. 71). Nesse caso, o resultado possibilita a ressignificação do motivo e, com isso, do sentido pessoal que o estudante outorga para a atividade. Agora, não terá como motivo apenas correr e passar a bola, mas controlar a ação do jogador “forte”, favorecendo que o sentido pessoal e o significado social se encontrem em um mesmo caminho.

Após a criação da nova necessidade, o professor elaborará outras tarefas (DAVIDOV, 1988) para que o problema de perseguição do espaço, como recurso para controlar a ação corporal opositiva, seja um problema permanente do jogo. Isso significa dizer, por exemplo, que uma vez que o jogador “forte” esteja “anulado” no jogo, um novo problema para os demais jogadores da equipe é criado, pois, se o jogador “forte” estará marcado, deverão criar outras possibilidades corporais como resposta para esse novo problema.

Nesse processo de aprendizagem, que se efetiva por meio do engajamento ativo e consciente do estudante, vai surgindo à necessidade de incorporar outros conceitos ao conceito científico/teórico, como os sistemas tático-estratégicos de jogo, os fundamentos básicos e o aprimoramento das regras.

Esse pressuposto vai substancialmente à contramão do modo como o ensino da Educação Física está objetivado, em que geralmente o professor pede para o estudante executar um gesto motor isolado, por exemplo, o passe no handebol, e expõe para os estudantes os diversos tipos de passes existentes, como o “reto”, o “picado”, o “por de trás das costas” etc. e chega até a verbalizar os objetivos de cada passe. Entretanto, como esses fundamentos não são exigidos dos estudantes em atividade, eles se transformam em meras palavras, e “palavras, o vento as leva”. O professor terá “sorte” se conseguir que algum aluno as guarde na memória. No cotidiano escolar, o que se constata é que, diante da situação de jogo, os alunos não conseguem utilizar os gestos motores “treinados” anteriormente.

Nos moldes da atividade de aprendizagem que estamos analisando, o passe ou qualquer outro fundamento só terá sentido se se caracterizarem como uma resposta consciente para os estudantes, advinda da própria

dinâmica da atividade de que o sujeito participa. É por esse caminho que as funções psíquicas vão-se desenvolvendo, vão sendo controladas voluntariamente pelos estudantes e que nos autorizam a compreender o desenvolvimento do pensamento teórico por meio dos conhecimentos da Educação Física e da cultura corporal.

Quando o conhecimento científico/teórico for obtido pelo estudante na atividade de aprendizagem escolar, ou seja, quando eles alcançarem, por exemplo, a generalização teórica dos jogos coletivos, é importante que o professor disponibilize o que Davidov (1988) chama de “modelação” para a atividade de aprendizagem dos estudantes. Davidov (1988), citando Shtoff, explica que “por modelo se compreende um sistema representado mentalmente ou realizado materialmente que, refletindo ou reproduzindo o objeto de investigação, é capaz de substituí-lo de modo que seu estudo nos dê uma nova informação sobre o objeto”.

O modelo, como expressão da generalização, permite que o sujeito não vincule estritamente seu conhecimento com um objeto particular. Mas seu diferencial está na possibilidade de que o sujeito possa interagir com fenômenos que na aparência podem ser muito diferentes. No caso do ensino do handebol, que nos tem servido de exemplo, quando o estudante começa a se relacionar com o conceito científico/teórico e, assenta esse conhecimento sobre o modelo, não será necessário “começar do zero” todas as vezes que se ensina um novo jogo coletivo, pois o aluno se utilizará do modelo internalizado como recurso para se relacionar com a nova atividade.

[...] Os modelos são uma forma peculiar de abstração, na qual as relações essenciais do objeto estão localizadas nos enlaces e relações visualmente perceptíveis e representadas, de elementos materiais e semióticos. Trata-se de uma unidade peculiar do singular e geral, na qual o primeiro plano se apresenta o geral, o essencial (DAVIDOV, 1988 p. 78).

Se for assim, quando os estudantes forem aprender outros jogos coletivos da cultura corporal, como, por exemplo, futsal, queimada, pega-bandeira, basquetebol, vôlei de areia, tênis de mesa etc., dadas as suas especificidades, poderão utilizar do mesmo modelo para o desenvolvimento de suas ações corporais no jogo.

Convém destacar que a expressão concreta das relações essenciais da realidade em imagens não é um ato pelo qual são captados em forma elementar e primariamente sensorial. Os modelos e as representações a elas vinculadas constituem produtos de uma complexa atividade cognitiva em que se inclui, antes de tudo, a elaboração mental de material sensorial inicial, sua “depuração” de momentos causais, etc. Os modelos são, ao mesmo tempo, os produtos e o meio de realização desta atividade (DAVIDOV, 1988, p. 78).

É por essa via que podemos efetivar por meio da educação escolar, a formação de um tipo especial de pensamento na formação humana, o teórico. A possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico pela Educação Física está calcada no ensino de seus conceitos científicos/teóricos e na colocação dos estudantes em atividade de aprendizagem. Na próxima seção, vamos discutir as particularidades do pensamento teórico no campo da Educação Física.

3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO E NO CONTROLE CONSCIENTE DAS AÇÕES CORPORAIS

Como demonstramos no capítulo anterior, ensinar conceitos teóricos presentes nas diferentes atividades da cultura corporal (dança, jogo coletivo, luta, ginástica e atletismo) nas aulas de Educação Física pressupõe que esse conceito seja apropriado pelo estudante no próprio processo de realização da atividade.

O conceito teórico é a unidade entre o processo de ensino e aprendizagem e, posteriormente, quando internalizado, torna-se unidade entre o pensamento e as ações corporais dos sujeitos frente a realização de determinada atividade da cultura corporal. O conceito teórico, portanto, tem o potencial de requalificar o psiquismo e o uso consciente e voluntário das ações corporais.

Retomando a tese que estamos desenvolvendo: *o ensino dos conceitos teóricos presentes nas atividades da cultura corporal possibilita o desenvolvimento do estudante quando sua ação corporal deixa de ser imediata e instintiva e passa a ser voluntária e mediada pelos conceitos teóricos presentes na atividade que realiza, o que permite ao estudante o domínio consciente da própria ação corporal.* Precisamos analisar e discutir o que é o pensamento teórico no campo da Educação Física, bem como, de explicitar o termo que estamos utilizando para denominar o movimento dentro da aula de Educação Física, a ação corporal.

3.1 O desenvolvimento do pensamento teórico nas aulas de Educação Física

A aprendizagem dos sistemas conceituais presentes nos conceitos científicos/teóricos da Educação Física (criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais dos outros e domínio da própria ação corporal) engendra/dá origem a uma nova qualidade no sistema

interfuncional psíquico, na percepção, atenção, memória, imaginação (VIGOTSKY, 2013), em modo especial, no desenvolvimento do pensamento teórico nas atividades da cultura corporal.

A defesa de uma educação escolar que tenha por finalidade o desenvolvimento do pensamento teórico pela via exclusiva da apropriação de conhecimentos científicos/teóricos exige que sejam explicitados os significados desse posicionamento para o campo da Educação Física. É imprescindível que respostas claras sejam dadas para algumas questões: o que é o pensamento teórico dentro das atividades da cultura corporal? Ou, seria possível falar em pensamento teórico em uma área que lida com o movimento humano? Este tópico visa obter essas respostas.

Partimos do pressuposto de que o caráter consciente e voluntário que adquire o movimento humano, que aqui está sendo nomeado como a ação intrínseca às atividades da cultura corporal, perpassa, essencialmente, o desenvolvimento do pensamento teórico mediante a aprendizagem das significações sociais presentes nos conceitos teóricos trabalhados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Davidov (1988, p. 73), “o conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial”. O pensamento teórico, ainda de acordo com o autor, “já não opera com representações, mas, propriamente, com conceitos.” Para Davidov (Ibid.), o conceito é “a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material” [...] que “atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial” (DAVIDOV, 1988, p.73).

O filósofo marxista Ilyenkov (2007, p. 13) referiu a capacidade de pensar como a capacidade de “pensar o todo ‘pró’ e o todo ‘contra’, sozinho, consigo mesmo, sem a existência de um ‘adversário’”. O homem dotado dessa capacidade “está sempre, perfeitamente, armado nas discussões.” Por ser capaz de antecipar “todo o ‘contra’”, sabe como preparar contra-argumentos. Por outro lado, quem só leva em conta “as confirmações de sua tese, é sempre espancado.” (2007, p. 13).

Centrar o foco no desenvolvimento do pensamento teórico nas aulas de Educação Física, não significa, todavia, secundarizar ou negligenciar a aprendizagem da biomecânica do movimento, o treinamento de capacidades físicas e motoras, da repetição. Esses elementos são imprescindíveis para objetivar nas ações corporais as relações essenciais das atividades da cultura corporal.

O que está em jogo é o nível de autocontrole das próprias ações corporais que os estudantes podem atingir, o sentido que podem atribuir para a periodização de treinamento, para a especialização do comportamento motor, como fruto do trabalho do pensamento, da atividade psíquica. Isso permite compreender em unidade dialética a relação entre corpo e mente e empreender a possibilidade de cada sujeito singular de se apropriar das máximas possibilidades de desenvolvimento histórico da corporalidade humana (FERREIRA, 2017).

A função do pensamento teórico na atividade psíquica é de explicitar que há um conjunto de funções psicológicas trabalhando para superar e incorporar os dados sensíveis que estão na imediaticidade do fenômeno, com o objetivo de alcançar suas mediações internas, sua essência. Davidov (1982) ressalta que

[...] o pensamento teórico tem seu conteúdo especial, distinto do conteúdo inerente ao pensamento empírico: é o domínio dos fenômenos objetivamente inter-relacionados e que constituem um sistema integral. Sem ele e à margem dos mesmo estes fenômenos podem ser apenas objetos da observação empírica (DAVIDOV, 1982,p. 306).

Vamos analisar o processo de desenvolvimento do pensamento teórico a partir de um exemplo escolhido entre as atividades da cultura corporal, o voleibol, com destaque para um dos seus fundamentos, o saque. Normalmente, o professor ensina aos estudantes a biomecânica do que é denominado saque “por baixo” e saque “por cima”.

Nos primeiros contatos com essa modalidade, o professor ensina como deve ser feito o saque “por baixo” e, aprendido esse movimento, o saque “por cima”. Geralmente o objetivo de aprender esse movimento concentra-se, basicamente, em dois aspectos, que possuem finalidades mais ou menos

diretas: aprender o gesto biomecânico correto para que a bola passe por cima da rede e direcionar a bola para o lado adversário (delimitação espacial).

Nessa forma de ensino-aprendizagem, uma vez adquirida à habilidade de sacar, o estudante se utiliza dessa ação para resolver um problema de jogo de natureza bem simples, quer de modo consciente, quer não: realizar o movimento de tal forma que a bola passe pela rede e que caia no campo adversário.

Essa circunstância exige do estudante, em sua atividade mental, que mobilize algumas funções psicológicas, entre as quais a atenção. Neste exemplo, o foco de atenção recai, exclusivamente, sobre a área em que está o corpo que irá realizar o movimento, a rede e as linhas que delimitam o espaço de jogo; conseqüentemente, dentro desse raio de ação, a percepção se voltará tanto para o movimento quanto para o espaço, com o intuito de realizar o movimento corretamente para que a bola passe por cima da rede e caia dentro do espaço delimitado pela linha.

A ação de sacar é como se fosse uma parte isolada na prática do jogo, se materializa sem necessidade de estar relacionada com os outros fundamentos do jogo. Configura-se, portanto, como um fim em si mesmo. Mahlo (1980, p. 83), citando Rubistein, afirma que

um problema pode resolver-se por diversas vias: há problemas para a solução dos quais a situação por si própria já dá todos os dados úteis. Neste caso, sobretudo, estão os problemas mecânicos e mais simples que não pedem senão um cálculo das relações espaciais e mecânicas exteriores elementares. É então que intervém aquilo a que se convencionou chamar inteligência sensório-motora ou inteligência agindo a partir da sensível imediata. Basta para resolver estes problemas, pôr de novo, em relação uns com os outros, os dados imediatos e repensar outra vez a situação.

Seria possível formar o pensamento teórico sobre o jogo por esse caminho? A resposta é não. Note-se que os elementos que medeiam o trabalho psíquico e a ação corporal são as generalizações empíricas, que são abstraídas da superfície imediata, ou seja, parte-se do fenômeno concreto sensorial para o abstrato, característica do pensamento empírico (DAVIDOV, 1988).

Porém, o concreto é muito mais que sua aparência imediata, se constituiu por um sistema conceitual que expressa a contradição nas suas multideterminações e abstrair esse sistema possibilitam generalizar no pensamento o concreto, o real, de modo reflexivo, consciente (DAVIDOV, 1988). Desse modo, a via percorrida pelo pensamento teórico segue outra direção, pois procura buscar, justamente, essas mediações que permitem refletir a essência do objeto de forma idealizada na atividade psíquica, nas suas relações. Vamos analisar este percurso.

Imaginemos essa mesma situação do exemplo do saque no vôlei. Antes de ensinar as ações que compõem o vôlei – saque, manchete, toque, bloqueio etc. é necessário buscar a abstração que revele a essência do fenômeno. Como o professor pode criar condições para que o estudante alcance a essência do fenômeno? Pela própria atividade prática que o estudante realiza.

O estudante está realizando a ação de sacar como descrevemos anteriormente (tentando acertar o gesto motor, fazer a bola ultrapassar a rede e cair dentro do espaço adversário de jogo), porém ocorre que essa ação não cria nenhuma dificuldade para a equipe adversária, pois os jogadores conseguem recepcionar o saque tranquilamente.

Nessa condição inicial, a forma de os estudantes se relacionarem com o vôlei apresenta-se de forma caótica, pois não conseguem perceber a relação dessa ação com as outras do voleibol e é desse modo caótico que o fenômeno (o saque) reflete em seu pensamento. O professor trará para os estudantes esse ponto como um problema cuja solução vise a responder à seguinte questão: de que maneira o saque pode se efetivar como uma forma de criar dificuldades para a equipe adversária? Essa problemática tem por finalidade que os estudantes ponham em movimento seus processos cognitivos de reflexão, análise e planejamento interior por meio do trabalho das funções psicológicas, para que uma nova dimensão do problema ganhe visibilidade na consciência dos estudantes.

A reflexão “consiste na tomada de consciência por parte do sujeito das razões de suas ações e de sua correspondência com as condições do problema” (SEMENOVA, 1996, p. 166). Ou seja, os estudantes precisam refletir sobre a correspondência entre a ação que eles estavam realizando e o problema posto pelo professor, para analisarem se elas são suficientes para

solucioná-lo e, se não forem, necessitam planejar como a ação de sacar pode dificultar as ações do outro time. Assim, podemos começar a falar da ação conectada ao conteúdo teórico da atividade.

Os estudantes podem chegar a uma nova síntese sobre o saque no jogo: o saque deve se direcionar aos espaços que os jogadores do outro time não estão ocupando, para tentar criar um problema para a sua recepção. Deste modo, os estudantes podem adquirir um novo motivo para treinar o saque bem como experimentar/investigar os efeitos desse novo conhecimento para a atividade.

Uma vez internalizado esse novo modo de agir no jogo, os estudantes, além de uma nova condição de interação com a modalidade, também podem apreciar com novo olhar um jogo de voleibol. Podem analisar, por exemplo, as condições do saque de uma equipe e o problema que ele cria para a outra equipe.

Nessa nova forma de compreender o saque no jogo de voleibol há também uma nova adaptação das funções psíquicas, pois a atenção e a percepção do espaço e do movimento não se podem mais centrar apenas nos elementos aparentes do jogo. Em outras palavras, o problema posto pelo professor na atividade influencia na ampliação do campo de atenção dos estudantes, que agora engloba todo o espaço de jogo. Nesse sentido, a percepção do espaço vai buscar algum local que possa dificultar a recepção da bola pela outra equipe, o movimento agora se direciona com o intuito de atingir esse alvo.

[...] A passagem para um novo tipo de percepção interior significa a passagem para um tipo superior de atividade psíquica interior. Porque perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente. Ao generalizar meu próprio processo de atividade, ganho a possibilidade de outra relação com ele (VYGOTSKY, 2009, p. 289).

Esses diferentes modos de se trabalhar o saque no ensino escolar exemplificam também a apropriação de maneira cotidiana e empírica em contrapartida a uma consciente e arbitrária na relação dos estudantes com o conhecimento. Ainda que não devemos perder de vista que a ação de sacar

está encadeada com outras ações existentes no voleibol com o objetivo de controlar as ações adversárias pela ocupação do espaço, o exemplo do saque serve para ilustrar o fato de que, por meio de reflexão, análise e planejamento interior das ações, é possível requalificar o caminho para alcançar a abstração e a generalização como procedimentos teóricos.

O processo da percepção que tem, na atividade lúdica, caráter duma observação orientada, não é, contudo, um puro processo fisiológico e nervoso de diferenciação e de distinção dos estímulos face à proveniência dos objetos. A observação do jogo não é um processo psíquico coerente e o seu resultado não tem sentido, nem justeza, senão graças à análise e à síntese, dois aspectos dum processo mental único, e graças à atualização dos conhecimentos. A situação fica então, conhecida. A percepção, logo, é mais do que um agregado de sensações, é segundo Rubinstein *a unidade das sensações e do pensamento* (MAHLO, 1980, p. 55).

A capacidade de análise dos estudantes “visa levantar o princípio ou modo universal” para a resolução de diferentes tarefas (SEMENOVA, 1996, p. 166). A análise revela-se na capacidade de generalizar, de encontrar o princípio geral, as condições essenciais, em meio às particularidades. Identificar ações que promovem a capacidade de análise na aprendizagem conceitual requer atenção às condições de rigidez ou flexibilidade da forma de apresentação do conceito, às explicitações dos alunos sobre as causas das diferentes apresentações externas do fenômeno ou objeto, e às tentativas de síntese na fala dos alunos.

Por meio desse exemplo do saque e das outras ações do voleibol, podemos apreender as relações internas do fenômeno, os objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo, e com essa modelação favorecer a ampliação da capacidade de pensar dos alunos no rumo da sistematização das ações dentro de um plano tático-estratégico.

A percepção e a antecipação dos movimentos da bola, dos parceiros e dos adversários, nas suas deslocações espaciais e na sua direção, revestem uma importância capital para a atividade do jogo; estamos a falar duma percepção complexa do espaço e movimento. Não basta perceber os objetos e os processos duma forma instantânea. Todo o processo tem um passado, um presente e um futuro. É necessário, em jogo, a partir da percepção instantânea, ter imediatamente ideia da

sequência do processo (trajetória da bola, deslocamentos dos jogadores) (MAHLO, 1980, p. 61).

A finalidade do ensino é que o pensamento conceitual seja utilizado como uma operação dentro de uma ação mais complexa ou de uma tarefa particular. A capacidade de operar com o conceito são evidenciados na realização do plano interior das ações. Nas palavras de Semenova (1996, p. 166), o plano interior das ações é o que “assegura a sua planificação e a sua efetivação mental”. Constitui-se na “capacidade de antecipar ações”, ou seja, é o conhecimento conceitual presente como conteúdo e forma do pensamento, é a sua efetivação como instrumento do pensamento. Observar ações que promovem essa capacidade implica estar atento ao tipo de problemas apresentados, à mediação docente e à forma de resolução de problemas particulares, observando se as ações decorrem da utilização de um modo geral de resolução, de atos mecânicos ou de tentativas e erros; observando, enfim, se em todos esses momentos é estabelecida a relação entre a situação particular e o princípio geral.

A consciência da ação é o que permite ao sujeito o domínio e a mobilidade da atividade. Domínio, porque a ação, quando consciente, passa para o nível das operações também conscientes, permitindo ser automatizada e ao mesmo tempo controlada pelo sujeito. Mobilidade, por ser requisitada ou modificada conforme a composição operacional de uma nova ação de acordo com as condições de sua realização.

O pensamento teórico ou racional tem uma série de traços característicos que, sendo únicos por seu conteúdo, revelam-se de diferentes maneiras no material que pertence a distintas formas da consciência social. Assim, a análise como procedimento para descobrir a base geneticamente inicial de certo todo é inerente a este pensamento. Além disso, para ele é característica a reflexão, graças à qual o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e com elas medeia umas com outras, desentranhando as suas inter-relações internas. Finalmente o pensamento teórico se realiza, fundamentalmente, no plano das ações mentais (plano do experimento mental) (DAVIDOV, 1988, p. 89).

Outra função ganha destaque aqui: a capacidade criadora dos estudantes, a imaginação. A possibilidade de criar ações corporais novas ou de

se especializar nas já existentes como recursos para trazer respostas com mais qualidades para o problema central do jogo. Sobre a imaginação, Martins (2011, p. 180) ensina que por meio dela se modificam “as conexões já estabelecidas entre imagem e objeto, produzindo outra imagem figurativa” e, “por meio desse processo se constrói a *imagem antecipada do produto da atividade*.” (grifos da autora).

O estudante, ao alcançar a abstração, necessita voltar para o fenômeno concreto, mas, diferentemente do início, graças à abstração, isto é, da apropriação do núcleo do fenômeno, esse concreto já não é mais caótico, agora é pensado. A esse processo Davidov (1988) denominou como o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto.

Esse caminho se faz frutífero para efetivar as condições de desenvolvimento do pensamento teórico no campo da Educação Física. Na medida em que os estudantes investigam ativamente o núcleo do fenômeno, suas ações corporais se libertam das cadeias impostas pela realidade empírica, pois estão de posse da “forma universal ou a essência do todo [...] que não deve ser confundida com suas formas particulares, nas quais esse todo se manifesta [...]” (DAVIDOV, 1988, p. 85). O autor sintetiza o processo de construção do pensamento teórico que, segundo ele, se realiza em duas formas fundamentais:

1) pela análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substantiva, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa no conceito de sua “célula”, 2) depois, pelo caminho da revelação das contradições nesta “célula” e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão a partir da essência abstrata e da relação universal não desmembrada, até a unidade dos diversos aspectos do todo em desenvolvimento, ao concreto (DAVIDOV, 1988, p. 86).

Contudo, é possível falar em tipos de pensamento teórico no campo da Educação Física? Nossa resposta é afirmativa, e acreditamos que existam tipos/modos qualitativamente diferentes de aproximação da teoria no campo da cultura corporal. Vamos imaginar algumas situações.

Considerando a modelação teórica proposta por Nascimento (2014) referente às relações essenciais das atividades da cultura corporal, os estudantes que aprendem o conhecimento teórico com a finalidade de dominar

objeto: a própria ação corporal necessita se apropriar das relações internas, quais sejam, as relações entre as técnicas e as metas para atingirem uma marca.

Essa abstração é produto dos fenômenos concretos, são resultados de operações intelectuais que os convertem em ideias e conceitos, são modelos que possibilitam compreensão do real, advindos das relações sociais e cabe à atividade pedagógica permitir que se tornem acessíveis para os estudantes.

Um exemplo que ilustra bem esse ponto pode ser observado quando uma ginasta, ao comentar sobre a prova que realizou, analisa sua nota a partir do seu desempenho. Às vezes, sua nota está aquém das notas das outras atletas, mas ela demonstra satisfação em relação a sua participação na competição. Muitas vezes, para os espectadores fica incompreensível entender, pela colocação que ela obteve, a satisfação da ginasta, pois não compreendem a relação interna do domínio da técnica em congruência com suas metas. Por outro lado, pode acontecer de sua nota ficar abaixo do que esperava atingir e, ao tecer seus comentários, relata algumas falhas que cometeu durante sua apresentação. Um ponto interessante e que é comum merece atenção: não vemos os atletas verbalizarem sentimento de felicidade pela queda de outro competidor, como também raramente comentam sobre a *performance* dos demais atletas, pois não é isso o que está em jogo. Essas situações colocam no núcleo da questão justamente as relações internas de domínio das técnicas e as metas para alcançar uma marca.

Isso é o que podemos chamar de pensamento teórico dentro do objeto do domínio da própria ação corporal. Porque as ações corporais ocorrem dentro de um complexo sistema de significações. Não é a linha de chegada no atletismo, por exemplo – dado empírico –, que deveria mediar à ação corporal, como normalmente acontece com os sujeitos que lidam de modo assistemático com a modalidade, mas as operações conscientes relacionadas à biomecânica, fisiologia do exercício etc. que satisfazem o domínio da técnica e, assim, autorizam a estipular a meta e produzir uma marca. Esses níveis de apropriação empírica pela teórica modificam, qualitativamente, os meios de interação dos sujeitos com o fenômeno concreto.

Já nos fenômenos como os jogos coletivos e as lutas mudam-se o núcleo teórico, que estão engendradas nesses fenômenos. Sem dúvida, os

atletas, nessas modalidades, podem ter motivos para querer melhorar a técnica da corrida ou outras capacidades físicas, como o domínio da própria ação corporal; contudo, como o objetivo se modifica, agora a intenção é de controlar a ação corporal do outro. Pois, nesses fenômenos, as relações internas se concretizam por objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo, ou seja, a criação de uma ação opositiva.

Outra relação essencial toma-se o centro de determinado fenômeno concreto, enquanto outra relação essencial pode tornar-se acessória dentro de um mesmo fenômeno. Ou seja, num jogo coletivo é importante que o sujeito domine suas ações corporais, mas não para que ele crie metas para superá-las, mas para criar uma situação de oposição para o outro; ou na ginástica, a forma cênica é um acessório para dominar a própria ação corporal. Como ressalta Nascimento (2014) nos fenômenos concretos uma das três relações essenciais (criação de uma imagem artística com as ações corporais, o domínio da própria ação corporal e controle da ação opositiva) tomam o centro e as demais podem atuar como acessórias ao nuclear.

Já destacamos que nessa abstração forma-se o que podemos denominar de pensamento tático-estratégico. Os elementos empíricos presentes nos jogos coletivos (gol, bola, linha de demarcação espacial, rede, cesta etc.) estão subordinados ao conteúdo teórico que forma esse tipo de pensamento tático-estratégico (as relações entre objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo), entretanto os elementos empíricos não podem ser a mediação nuclear das ações corporais com esses fenômenos. Sendo assim, não ajo para fazer gol, para fazer a cesta, para fazer o ponto, mas reflito sobre por qual caminho (estratégia) as ações podem se organizar para que facilitem alcançar esse objetivo final ou dificultem que o adversário alcance tal finalidade.

Uma modalidade que acreditamos ser bem ilustrativa nessa direção é o vôlei de praia. As ações coordenadas de uma dupla visam à ocupação do espaço para controlar a ação da outra dupla. Para exemplificar uma situação, é muito interessante observar a ocupação do espaço para controlar a ação corporal do adversário na relação do jogador que executa a ação de bloqueio e o jogador que tenta defender a bola. Eles realizam marcações por meio de signos para atribuir os sentidos das ações que irão assumir na jogada: se o

bloqueio vai marcar a diagonal do jogador que vai realizar o ataque da bola, o jogador da defesa ocupa o espaço paralelo a esse jogador. Trata-se da tentativa de ocupar os espaços para dificultar que o lado adversário ganhe o ponto.

Para concluir esta seção, algumas palavras devem ser ditas sobre o pensamento artístico que se objetiva nas danças, nas atividades circenses e na mímica. Aqui se trata das relações entre uma intenção comunicativa e os processos de decomposição e composição das ações corporais que têm por objeto a criação de uma imagem artística (NASCIMENTO, 2014).

Como exemplo, tomemos as ações corporais do trapezista no circo. Ele é um sujeito que, para realizar saltos mortais, pegadas e largadas, precisa dominar as próprias ações corporais e, embora suas ações e movimentos sejam muito parecidos aos de um ginasta, sua atividade não tem como conteúdo a produção de uma marca, mas a produção cênica, com a finalidade de transmitir emoções e sentimentos de suspense para os expectadores.

Com esses exemplos, nossa intenção foi demonstrar, na prática do ambiente escolar, como os possíveis tipos de pensamento podem se formar mediante a apropriação dos conteúdos da Educação Física. É evidente que o ensino dos conceitos das várias áreas deve estar harmonicamente integrado para que os estudantes possam ter uma relação cada vez mais ativa e esclarecida com o saber socialmente produzido. Especificamente em relação às diferentes manifestações corporais, a Educação Física participa com atividades ligadas ao treinamento, ao desenvolvimento de capacidades físicas, à biomecânica, à cinesiologia, à aprendizagem motora, à fisiologia do exercício, ao lado da bioquímica, da sociologia, da história etc.

Todavia deve estar claro que as diferentes áreas ligadas ao estudo da cultura corporal precisam estar conectadas com a essência dos fenômenos a fim de que o sujeito aprenda a pensar ou, em outras palavras, que seja capaz de estabelecer relações, dominar procedimentos, experimentar, comparar, realizar análises e sínteses etc.

Se, pela análise, se separou a “célula” de certa totalidade, com isso se cria o fundamento para sua dedução genética por meio da recriação do sistema de conexões que reflete o desenvolvimento da essência, a formação do concreto. Aqui se observa em que formas e porque precisamente nelas se

encarna a essência, antes observada, do objeto estudado. Na investigação destas questões cabe recorrer aos conhecimentos sobre as relações, das quais se teve que prescindir na determinação da própria essência (DAVIDOV, 1988, p. 85).

Aqui se encontra a possibilidade dos sujeitos de se apropriarem do desenvolvimento humano encarnado nessa esfera da vida (a cultura corporal), desenvolvimento esse que não é possível senão pela qualidade de interação (atividade) que deve estabelecer com esses fenômenos. Só assim, os sujeitos desenvolverão as mudanças psíquicas que esses conteúdos podem promover. Por isso, a defesa de um ensino que considere os conhecimentos reais da Educação Física, em lugar da utilização dessa área do conhecimento para outras finalidades que não as determinadas histórica e socialmente pela atividade humana.

Todas as formas de consciência social constituem o produto superior do “pensamento organizado”, correspondente ao conceito de teoria (interpretado no sentido amplo). Ao pensamento organizado cabe “prover” as pessoas dos meios universais (e, com estes, os objetivos), historicamente formados, de compreensão da essência das mais diversas esferas da realidade. Dominando estes meios, um homem pode incluir acertadamente suas impressões casuais sobre fenômenos únicos do mundo circundante em um sistema unitário de juízos verificáveis, fundamentados na compreensão de essência de uma ou outra esfera da realidade (seja a esfera da arte, da ciência, da moral, do direito) (DAVIDOV, 1988, p. 89).

Como temos afirmado insistentemente, o desenvolvimento do pensamento teórico possibilita que as ações e operações corporais se tornem cada mais controladas, voluntárias e conscientes para os sujeitos. Nesse momento, precisamos explicitar por que estamos conceituando o movimento humano como ações corporais. Por que optamos por essa designação. Esse será o objetivo da próxima seção.

3.2 A ação corporal voluntária no trabalho pedagógico da Educação Física

À atividade pedagógica ligada à Educação Física cabe ensinar os conteúdos encarnados nas diferentes atividades da cultura corporal, conteúdos esses que, ao se expressarem por meio das ações corporais dos estudantes, transformam-se em instrumentos possíveis de formação do pensamento teórico. No conjunto dos componentes curriculares propostos para a educação escolar, a Educação Física possui uma particularidade – seu conhecimento se materializa na expressão corporal dos estudantes. Sendo assim, a expressão corporal tornou-se o alvo para a formulação de diferentes posicionamentos teóricos dentro dessa área do conhecimento.

É importante ressaltar que a opção pelo conceito de ação corporal voluntária para significar o movimento humano realizado dentro da esfera da cultura corporal não foi feita de maneira aleatória ou acidental em lugar de outros termos designadores que existem na área, tais como motricidade humana, psicomotricidade, movimento etc., tendo em vista que cada forma de apreensão da expressão corporal se constitui como um dos elementos que, agregados, permitem a formulação teórica do próprio conceito.

Nesse sentido, este tópico tem por finalidade elucidar os propósitos teóricos que fundamentam a compreensão de ação corporal, na tentativa de justificar sua eleição nesta pesquisa e dar coerência ao trabalho com os conceitos teóricos presentes na prática da Educação Física como mais um dos instrumentos de desenvolvimento das operações mentais na direção da ampliação do conhecimento dos estudantes.

Um primeiro aspecto que precisa ser discutido é o caráter histórico-cultural do movimento voluntário humano, cuja gênese e desenvolvimento são decorrentes da atividade social que o sujeito realiza com o meio. Nesse sentido, Rubinstein (1967, p. 604, grifos nossos) pontua:

O movimento enquanto denominado movimento voluntário não leva a cabo [...] um órgão isolado, mas todo o indivíduo, e seu resultado não é apenas uma alteração funcional do estado de um órgão, mas o resultado objetivo, uma alteração da situação vital produzida pelo movimento [para a] solução de determinada tarefa, a qual produz indispensavelmente uma

determinada postura pessoal. Por isto o movimento, com ajuda do qual o indivíduo executa por regra geral um trabalho, está vinculado com uma reflexão sobre a tarefa que deve resolver por meio do movimento e com uma postura pessoal com respeito à mesma. Se estes se alteram, varia também a esfera motriz. Por isso o estudo da esfera motriz deve ser objeto, necessariamente, da investigação psicofisiológica e não somente fisiológica do movimento [...].

A natureza histórico-social do movimento humano foi incorporada pela perspectiva pedagógica crítico-superadora da Educação Física que, nessa direção, ressalta que o homem não nasceu dotado de movimentos como saltar, arremessar, pular etc. – todas essas ações corporais foram constituídas em determinadas condições históricas como solução para os problemas advindos da própria atividade humana (COLETIVO de AUTORES, 1992).

Considerando a perspectiva Histórico-Cultural no processo de desenvolvimento do ato motor voluntário, poderíamos afirmar que o mesmo se constitui nas relações sociais, a partir das oportunidades de apropriação dos objetos culturais, materiais e simbólicos, que os sujeitos encontram em suas vidas, e em decorrência do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Isso implica afirmar que o desenvolvimento psicomotor deve ser considerado a partir das condições objetivas, sociais e históricas, bem como a partir das oportunidades de apropriação dos objetos culturais presentes na sociedade e disponíveis para os seres humanos (FERRARI, 2013, p. 16).

Com isso, estamos a falar do caráter voluntário que assume o movimento humano e, ao mesmo tempo, da sua dimensão psicológica. O caráter consciente do movimento humano se dá, justamente, pela planificação mental que o sujeito necessita realizar previamente, diante de um problema da realidade, para então criar os movimentos corporais necessários para sua solução.

Nas estratégias recomendadas aos professores de Educação Física, ainda não estão muito claras as relações entre as dimensões psíquica e biológica dos sujeitos e os movimentos voluntários; a negligência com que geralmente se lida com essas relações produz efeitos que recaem, principalmente, sobre os aspectos anatômicos e fisiológicos dos estudantes (LURIA, 1981; ZAPOROZHETS, 1987).

Para ilustrar essa proposição, particularmente no que diz respeito à prática da Educação Física no ambiente escolar, temos as avaliações motoras, bastante difundidas no cenário brasileiro para o trabalho com o desenvolvimento motor de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental; essas avaliações têm por finalidade identificar se existe ou não compatibilidade entre a idade cronológica e as habilidades motoras que são esperadas para a idade da criança (ROSA NETO, 2014).

Tanto no *Manual de Avaliação Motora*, de autoria de Francisco Rosa Neto, publicado originalmente em 2002, quanto em aulas de Educação Física nesse nível de ensino, os conteúdos são, na maioria das vezes, voltados para a aprendizagem de habilidades motoras essencialmente ligadas à motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal e lateralidade (ROSA NETO, 2014).

Nessa concepção, é como se o movimento em si tivesse uma existência própria e desconectada da realidade objetiva ou como se um determinado movimento possuísse sempre o mesmo significado, independentemente da atividade que o sujeito realiza. Por exemplo, nesse *Manual* é proposto um exercício-problema para avaliar cada um dos aspectos motores anteriormente citados de acordo com a idade cronológica do sujeito. Ou seja, para a motricidade fina é proposto um exercício para a criança de 4 anos, outro para a criança de 5 anos, ainda outro para a de 6 anos e assim por diante, até a criança de 11 anos de idade. O mesmo ocorre com as demais habilidades.

Por exemplo, para avaliar a motricidade global de uma criança de 9 anos Rosa Neto propõe o “saltar sobre o ar”, com a seguinte orientação: “com os braços relaxados ao longo do corpo, dorso das mãos colado na região glútea durante a execução do salto [...] a criança fará o movimento do salto com os joelhos flexionados e calcanhares tocando nas palmas das mãos” (ROSA NETO, 2014, p. 51). O autor informa que não devem ser consideradas na avaliação do salto, a não execução do movimento; a ultrapassagem do tempo recomendado; a ausência do toque nos calcanhares. Também é informado pelo autor que a criança tem três tentativas durante 90 segundos para realizar a atividade (Ibidem).

Trata-se, em nosso entender, da proposta de um salto compreendido apenas em seu aspecto biomecânico em que não fica claro sua finalidade do

ponto de vista da ampliação das funções do pensamento em direção ao conhecimento, já que elas não são envolvidas na atividade. É essencialmente por esse aspecto que Zaporozhets (1987, p. 71) tece sua crítica:

Os objetivos da educação motriz da criança não podem estar limitados a seu desenvolvimento físico, a exercitações de seu aparato motor. [...] Os métodos racionais da educação física devem basear-se, para tanto, não apenas no estudo anatomofisiológico do desenvolvimento do aparato locomotor da criança, mas também na investigação psicológica da motricidade infantil (ZAPOROZHETS, 1987, p. 71).

Nesse caminho, Ferrari (2013) estudou a diferença da *performance* motora de estudantes diagnosticados com dificuldades de aprendizagem escolar, quando realizam os movimentos de modo mecanizado e quando realizam os mesmos movimentos dentro de uma atividade lúdica. Primeiro, aplicou um teste do *Manual de Avaliação Motora* (ROSA NETO, 2014) para verificar qual era o nível de desenvolvimento motor dos estudantes, medido pelos testes aplicados em relação a sua idade, que não conseguiam realizar. Em sequência, organizou tarefas de caráter lúdico nas quais estavam incorporados os movimentos que os estudantes não tinham conseguido realizar durante o teste. Os resultados obtidos demonstraram que nas atividades lúdicas os estudantes realizaram os movimentos que haviam sido apontados pelo teste como movimentos que eles não tinham capacidade de realizar.

Como parte dos estudos dos movimentos humanos, o conceito de ato motor voluntário inclui a dimensão psicológica, ou seja, um sujeito só desenvolverá suas habilidades motoras quando tiver condições reais de aprendizagem para que isso ocorra. De acordo com Ferrari (2013), o ato motor voluntário tem sua gênese e desenvolvimento às relações sociais mediadas pela cultura. Sintetiza o autor:

Compreendemos o desenvolvimento do ato motor voluntário humano como um fenômeno mediatizado, possibilitado nas relações sociais, e decorrente das apropriações culturais realizadas pelo indivíduo, numa atividade social mediada por objetos materiais, linguagens, signos, símbolos e outros conteúdos e objetivações próprios da cultura humana e desenvolvidos na atividade socialmente motivada (FERRARI, 2013, p. 18).

A dimensão psicológica do movimento humano é, essencialmente, incorporada quando entendemos os sujeitos em atividade, quando suas inclinações estão voltadas para responder a suas necessidades, a buscar meios para satisfazê-las e especializar, pela investigação, a qualidade dos instrumentos em busca de melhor interação com o meio. É apenas por essa via que os estudos anatômicos e biomecânicos fazem sentido.

Temos observado empiricamente que vários estudantes da educação infantil conseguem realizar o movimento corporal denominada “estrela” ou “estrelinha”. Eles podem ter apreendido a realizar esse movimento por vários motivos, por exemplo, como tentativa de imitar os super-heróis dos desenhos animados a que assistem. Nesse caso, para a criança a aprendizagem e realização desse movimento só fazem sentido pela necessidade de reproduzir as ações de seus personagens em sua atividade lúdica, com o intuito de “teatralizar” a virtualidade dos personagens no seu brincar.

Segundo o psicólogo russo Elkonin (1904-1984), o “jogo protagonizado” (em que a criança assume papéis sociais)

nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva nata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 2009, p. 80).

Uma vez desconsiderada a atividade que faz parte o movimento humano tendemos a cair em compreensões simplistas sobre o papel do ensino da Educação Física, pois quem observa apenas o movimento de fazer “estrela” ou “estrelinha” sem estar consciente da atividade que a incorpora, o resultado lhe aparece, simplesmente como uma nova aquisição motora do estudante.

A compreensão a-histórica do movimento humano é a principal justificativa para não elegermos os conceitos dela derivados para a apreensão das expressões corporais no âmbito da Educação Física, já que tais compreensões não evidenciam as significações (conteúdos) sintetizadas nas expressões corporais. Como afirma Nascimento (2018, p. 344), aqui se dá o paradoxo que precisamos enfrentar no ensino da Educação Física: ao mesmo

tempo em que os significados da cultura corporal não podem ser expressos diretamente nos movimentos corporais, esses significados *só podem ser expressos* por meio desses movimentos.

Desse modo, a proposta para que o estudante realize, por exemplo, o movimento de “estrela” ou “estrelinha” apenas para aquisição de um movimento novo não pode ser o alvo de um ensino de Educação Física promotor de desenvolvimento, pois essa proposta não está integrada ao sistema de significações ligadas às atividades da cultura corporal – torna-se um movimento morto, vazio dos sentidos que os esforços para a satisfação das necessidades humanas que os produziram lhes atribuíram e que estão objetivados em tais atividades.

Enfrentar o paradoxo significa entender a Educação Física como uma área que trabalha, essencialmente, com as expressões corporais dentro dos conteúdos teóricos das atividades da cultura corporal. Mediante o domínio do conceito pela função cognitiva se desenvolvem os meios (ações corporais) para expressar o conteúdo teórico da atividade.

[...] a criança domina conscientemente novas formas de movimento. O desenvolvimento de sua motricidade não transcorre de forma isolada; está incluído no contexto mais amplo do desenvolvimento da atividade da criança e depende das tarefas que ante ele se planeja e dos motivos que o impulsionam a atuar. No curso do desenvolvimento mudam não apenas o caráter das habilidades motoras da criança, mas também o procedimento que por ele se adquirem (ZAPOROZHETS, 1987 p. 72, grifos nossos).

Além da tarefa posta à criança, a busca do motivo, ou seja, daquilo que incita o sujeito a realizar determinado movimento, também se faz fundamental para compreender a dimensão psicológica do movimento humano. Contudo, não podemos perder de vista a relação do motivo com os conteúdos teóricos da Educação Física, com as suas significações elaboradas socialmente. Ou seja, no exemplo da “estrela” ou “estrelinha”, temos que ter clareza do objetivo para o qual esse movimento se direciona. É por essa razão que estamos entendendo as expressões corporais como ações corporais.

Aqui, chegamos à possibilidade de fundamentar o conceito de ação corporal dentro do ensino da Educação Física. Pois não estamos tratando de

um simples deslocamento no espaço nem de um movimento com fins utilitários, como o caso da atividade laboral, mas da apropriação e utilização das ações corporais como procedimentos que manifestam os conteúdos teóricos presentes nas atividades da cultura corporal.

Como já destacamos uma ação “é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (LEONTEV, 1978, p. 316). Retomamos o exemplo da execução pelo estudante da “estrela” ou “estrelinha” – agora entendido como uma ação corporal dentro da atividade dos jogos de papéis sociais e relacionado com os conteúdos teóricos das atividades da cultura corporal – para concluir que é preciso dar condições ao estudante de apreender, por exemplo, que aquele movimento do “super-herói” tem pelo menos dois significados: o super-herói o realiza como uma forma de oposição, quer para fugir quer para capturar o “inimigo”.

Nessa perspectiva, podemos entender que as atividades da cultura corporal sintetizam em seus *significados* o processo histórico e cultural de transformação de todo e qualquer *movimento corporal* em uma forma socialmente determinada desse movimento. Para o gênero humano não existe o “salto”, a “cambalhota”, o “arremesso” etc. como movimentos corporais em si, aos quais, *a posteriori*, seriam acrescentados *significados sociais*, tal qual um rótulo é acrescentado em uma embalagem (NASCIMENTO, 2018, p. 344).

Para o estudante, agora, não se trata mais de uma execução irrefletida, mecânica, do movimento, mas sim uma ação corporal que no plano subjetivo favorece a tomada de consciência ou a conscientização da ação corporal. Ao operacionalizar essa ação corporal, seja com o treinamento, com a repetição numa brincadeira, o estudante não age porque deve obedecer ao professor, mas com engajamento consciente e voluntário para aprender o sentido de tais exercícios a fim de alcançar o objeto que satisfaça a atividade.

Dois pontos precisam ser destacados: o primeiro, que uma única ação não será suficiente para alcançar o objeto da atividade, porque a ação com ele não coincide, tendo em vista que o objetivo somente é atingido no encadeamento de várias ações. Em outras palavras, para que o estudante controle a ação corporal do outro (objeto das atividades relacionadas aos jogos

coletivos e as lutas), mesmo que a “estrela” ou “estrelinha” crie uma ação opositiva, esta não será suficiente para controlar a ação corporal do outro: certamente o estudante necessitará de outras ações, como correr, agachar, saltar etc. Essas ações corporais, se analisadas de maneira fragmentada, podem dissipar as significações da atividade. Sendo assim, as ações precisam ser apreendidas em relação umas com as outras e é neste fato que se insere a necessidade do controle voluntário das ações e operações corporais.

O segundo ponto se refere ao fato de que uma atividade é composta por ações que mantêm entre si numerosas relações de interdependência ou de subordinação e para que a atividade seja realizada é preciso que cada uma das ações seja automatizada pelo estudante. No exemplo da “estrela ou “estrelinha”, a internalização das operações motoras necessárias à realização do movimento possibilitará a criação de novas ações e novas operações. Utilizará essas operações aprendidas como meio para a aprendizagem de novas operações.

Em síntese, podemos dizer que as ações corporais são os meios para alcançar o objeto que satisfaça a necessidade da atividade e as operações são os modos de aprender essas ações, com a finalidade de que o sujeito possa compreender o fenômeno da cultura corporal de maneira integrada, dando sentido a suas ações corporais dentro de determinada a atividade.

Por exemplo, uma ação corporal simples como o ato de correr ganhará objetivos diferentes a depender do motivo que incita o sujeito a realizar essa ação. Ao ato de correr nas atividades do dia a dia se conectam os significados objetivados nas atividades da cultura corporal. Caso a ação de correr tenha a finalidade de atingir uma marca, como no caso do atletismo, o sujeito precisará dominar as técnicas da corrida e estipular as metas possíveis por meio da conscientização das operações necessárias para o domínio da própria ação corporal. O correr terá outro sentido se o objetivo for criar uma situação de oposição num jogo coletivo como o voleibol, por exemplo. Neste caso, o sujeito pode correr para pegar mais impulso na hora de realizar a ação de “cortar” a bola, tentando alcançá-la o mais alto possível, para controlar as ações corporais de bloqueio e defesa do outro time. O correr poderá ter um terceiro sentido se seu objetivo for criar uma forma cênica com as ações corporais. Imaginemos os sujeitos se utilizando da ação de correr para realizar um salto

plástico, com uma linda amplitude de movimento, com o intuito de criar uma imagem artística que comunique para si e para o público as intenções dessas ações corporais.

É pelos motivos apontados que nos interessa estabelecer as diferenças, especialmente as qualitativas entre o movimento humano executado de forma mecânica e o emprego voluntário, portanto consciente, das ações corporais. São evidentes as riquezas que esses conteúdos possuem como possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico em diálogo com outras funções psicológicas.

É importante ressaltar que não estamos priorizando o caráter de *performance*, de alto rendimento, tão presente no contexto da Educação Física e do Esporte, mas sim estamos enfatizando o trabalho da educação escolar no sentido de garantir que os estudantes desenvolvam suas funções cognitivas ampliem e suas capacidades intelectuais – tal como preconizado pelas teorias psicológica e pedagógica histórico-culturais de Vigotsky, Luria e Leontiev, como também pela teoria do jogo de Elkonin – que lhes garanta o desenvolvimento da imaginação, tão presente nas atividades da cultura corporal, atividades essas propiciadoras de uma outra qualidade na interação com esses fenômenos.

Deixamos claro, todavia que não há como prescindir dos estudos da biomecânica do movimento, da cinesiologia, da fisiologia etc. na área da Educação Física, pois, caso contrário, corre-se o risco de que o movimento – condicionado aos percalços da prática – perca a potencialidade psicológica da antecipação e criação mental das ações corporais.

Na próxima seção vamos demonstrar como esse arcabouço teórico forneceu os elementos para que formássemos nosso caminho metodológico para a realização do experimento didático. Em outras palavras, apresentaremos a sistematização da organização do ensino como possibilidade concreta para a efetivação dessas proposições teóricas para um ensino que realmente promova a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

4 O ENSINO DE CONCEITOS DA CULTURA CORPORAL EM UMA ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM

Esta seção tem por finalidade elucidar o caminho metodológico para efetivar os pressupostos teóricos discutidos anteriormente, na atividade pedagógica do professor. A construção dos aspectos teóricos dessa tese nos forneceu subsídios para compreender os problemas do ensino proposto pelos documentos que regulam a educação escolar e as possibilidades teóricas de sua superação pelos pressupostos da teoria histórico-cultural, no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

O desafio a que nos propusemos vai ao encontro do objetivo de pôr em movimento esses fundamentos teóricos na realidade prática, em que, de fato, se concretizem em ações e operações conscientes do professor na organização de ensino, tendo em vista as demandas que o cotidiano escolar (tempo de aula, número de alunos, diversidades comportamentais – muitas delas oriundas das diferentes condições socioeconômicas dos alunos) coloca para a prática pedagógica. Essa foi a necessidade que nos motivou a realizar uma pesquisa empírica, de irmos para a realidade prática, para o chão da escola, a fim de investigarmos em quais condições esses fundamentos teóricos podem orientar a organização do ensino e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Todavia, alcançar sínteses que formulem princípios didáticos para a organização do ensino não tem, em hipótese nenhuma, o intuito de engessar a criatividade do professor em sistematizar o melhor percurso didático para a concretização da relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento. O núcleo da intenção é que o professor esteja consciente de que a organização do ensino expresse as significações de três conceitos gerais que temos desenvolvido nessa tese: o ensino do conceito científico, a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Nesta seção de apresentação do percurso metodológico, o objetivo é estabelecer os critérios que nortearam a organização da pesquisa empírica, para posteriormente, realizar a análise dos dados na tentativa de revelar em que medida as operações que elegemos expressam os pressupostos teóricos levantados e seus efeitos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos

estudantes. Nesse sentido, na teoria histórico-cultural tem-se recorrido ao procedimento denominado experimento didático para as investigações desse caráter, procedimento que discorreremos no próximo tópico.

4.1 O Experimento Didático como metodologia de pesquisa

O experimentador que deve apreender as leis do sistema e que trate de penetrar mais adiante das características externas para chegar às conexões causais e genéticas dos fatores, deve acudir a um tipo especial de experimentação cuja metodologia descreveremos mais adiante. Sua essência insiste em criar procedimentos que desvelam o curso do desenvolvimento real de uma função determinada (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p. 55).

O experimento didático como encaminhamento metodológico para a pesquisa na área do ensino tem sido efetivado como uma característica nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade de Ensino da Universidade Estadual de Maringá (GEPAE/UEM) (RODRIGUES, 2013; CAVALEIRO, 2009; BELIERI, 2012, 2017; OLIVEIRA, 2013; PINHEIRO, 2016; OTTONI, 2016, SFORNI, 2015; SERCONEK, 2018). É embasado nos princípios do método genético experimental de Vigotski (2000) para o estudo da elaboração de conceitos e na metodologia do experimento didático de Davidov (1988).

É importante ressaltar que a finalidade das pesquisas de Vigotski foi elaborar uma teoria geral para psicologia, tendo como eixo central estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FSP). Nesse sentido, apesar de contribuir para pensar a educação de modo geral e o ensino escolar, sua teoria não se voltou, especificamente, para a atividade pedagógica. Entretanto, enfatiza em uma das suas formulações o potencial que uma adequada organização do ensino tem de promover ao desenvolvimento mental ao longo do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2000).

Não obstante toda a dependência que existe entre o desenvolvimento psicológico da criança e o processo pedagógico, o tema da psicologia continuará sendo a mente da criança sob as leis do seu desenvolvimento; aqui o processo pedagógico aparece só como condição deste desenvolvimento. Na pesquisa pedagógica, as relações recíprocas mudam: o tema da pedagogia é o processo da educação e ensino sob suas leis específicas, enquanto que as qualidades psíquicas da criança, nos diferentes graus de desenvolvimento, aparecem só

como condição que deve ser levada em conta. O que é tema para uma destas ciências aparece como condição para outra (RUBINSTEIN, 1976, p. 200).

Nascimento (2010 p. 118), apoiada nesses mesmos princípios teóricos, e defendendo a pesquisa experimental, ressalta que “nossa metodologia deveria ser, necessariamente, outra”, pois nosso enfoque é investigar quais condições pedagógicas favorecem o desenvolvimento do pensamento teórico pelos conceitos da cultura corporal abarcados pela Educação Física.

Consideramos que o experimento didático, apesar de o termos realizado em condições não ideais, permite avançar na produção de conhecimento sobre essas condições pedagógicas. Como afirma Sforzi (2015, p. 380): “[...] experimentar modos de organização do ensino e acompanhar o seu impacto na aprendizagem dos estudantes tem sido nosso caminho para atingir esse fim”.

Segundo Davidov, o experimento formativo

[...] caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere essencialmente do experimento de constatação, que somente enfoca o estado já constituído e presente em uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação [...] plasma uma combinação (unidade) entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças (DAVIDOV, 1988, p. 196, tradução nossa).

Apesar de inspirados no método genético experimental, e no experimento formativo denominamos nossa intervenção de experimento didático pela razão exposta por Sforzi:

Considerando que nossas pesquisas não se situam no campo da Psicologia e sim no da Educação, já que são movidas pela necessidade de investigar procedimentos didáticos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, utilizamos o procedimento metodológico denominado de experimento didático (SFORZI, 2015, p. 380).

Nesta perspectiva, há a intervenção ativa do pesquisador, seja na condução da atividade ou em parceria com o professor da turma na qual o experimento é realizado. O planejamento é realizado com vistas a provocar o

movimento que se deseja estudar, ou seja, são previstas algumas condições teórico-metodológicas e acompanhado o seu potencial de promover aprendizagens geradoras do desenvolvimento dos estudantes. A análise recai sobre a relação entre as atividades exercidas pelo professor e seus estudantes. É importante ressaltar esta acepção, pois o olhar do pesquisador não capta informações polarizadas; ocorre justamente o oposto, já que se busca apreender em movimento as condições em que o professor emprega a instrução, bem como suas consequências na mobilização das funções que movem o pensamento.

Em nosso experimento didático, a atenção esteve voltada para o ensino e para a aprendizagem, pois a intenção era reconhecer se o ensino organizado com base nos princípios didáticos levantados favoreceu a aprendizagem dos estudantes. Considerando que, conforme o estudo teórico já apresentado na seção 2 e 3 desta tese, o ensino de Educação Física possibilita o desenvolvimento do estudante quando sua ação corporal deixa de ser imediata e instintiva e passa a ser mediada pelos conceitos presentes na atividade que realiza – o que lhe permite o domínio da própria ação, bem como das ações dos demais colegas envolvidos na atividade – observamos as ações e operações docentes e discentes que revelam tal desenvolvimento.

Usando a denominação “experimento didático formativo”, Freitas (2010) explica o modo de organização e análise inerentes a essa metodologia:

O experimento didático formativo visa analisar mudanças qualitativas no pensamento do sujeito em função de seu aprender e a partir de certo modo de ensinar. As mudanças são investigadas como processos inseparáveis do aprendizado e decorrentes da realização de uma tarefa. A tarefa e seus passos estruturam-se em torno de determinado conceito científico a ser aprendido. Esses passos, orientados pelo professor (sujeito e colaborador da pesquisa) ao serem cumpridos pelos alunos (sujeitos da pesquisa) exigem determinado movimento de pensamento que pode resultar em mudanças. O interesse do pesquisador recai sobre o modo como, nas ações de aprendizagem, os alunos vão formando conceitos e, assim, criando para si procedimentos de pensamento (FREITAS, 2010, p. 6).

Na presente investigação, o experimento foi elaborado e aplicado pelo pesquisador e têm como fontes de análise as ações dos estudantes durante o

jogo, as posições ocupadas na quadra de esportes, os gestos e expressões verbais entre os estudantes e destes com o professor/pesquisador captados via gravações em vídeo feitas durante a realização das atividades. Analisamos também registros escritos produzidos pelos alunos durante algumas atividades. Enfim, analisamos nessas fontes os sinais da presença ou ausência de impacto desse tipo de ensino na aprendizagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os procedimentos de ensino incluem situações compartilhadas e situações individuais de aprendizagem, com o intuito de captar o processo de aprendizagem dos estudantes. As ações corporais foram consideradas como unidade de análise, contudo, os relatos verbais e os registros escritos feitos pelos estudantes também forneceram subsídios para apreender o processo de aprendizagem durante o experimento didático.

Os dados serão apresentados em forma de episódios que revelam momentos de tensão, recuos, permanências ou mudanças dos estudantes no seu processo de desenvolvimento.

O termo episódio de ensino foi elaborado por Moura (2004) e refere-se

[...] àquele momento em que fica evidente a situação que queremos investigar; esta pode ser a aprendizagem de um conceito, a situação dos alunos levantando hipóteses num problema aberto, as falas dos alunos após uma pergunta desestruturadora etc. Ele [o episódio de ensino] é parte do ensino e se caracteriza pelo conjunto de ações que desencadeia os processos de busca da resposta do problema em questão. A característica principal (ou fundamental) é que seja um ciclo completo no processo de interação entre o sujeito, mediado pelo objeto de conhecimento (MOURA, 2004, p. 04).

Para organizar os dados a fim de visualizá-los em conjuntos mais gerais, organizamos unidades conceituais de análise.

As unidades conceituais de análise são, em uma pesquisa,

[...] aqueles conceitos nucleares e mediadores que referenciam, do início ao fim, as ações de análise do pesquisador e que nos permitem apreender o objeto da investigação em sua totalidade. As unidades conceituais de análise, de certo modo, contribuem para que apreendamos a essência de um conjunto de dados, a unidade que a caracteriza (NASCIMENTO, 2010, p. 123).

Organizamos as unidades com base nos seguintes conceitos: ação corporal imediata; ação corporal mediada no planejamento da ação individual; e ação corporal coletiva mediada.

A opção pelas mudanças referentes à ação corporal na atividade de jogo coletivo, como unidades de análise para acompanhamento do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, apoiou-se em alguns conceitos da teoria que fundamenta esta pesquisa.

A ação corporal é a instância por meio da qual podemos acessar a qualidade da mediação que os estudantes estabelecem com a atividade, e como a qualidade da interação vai se modificando mediante as condições possibilitadas pelo ensino, na intenção de que o estudante no processo de aprendizagem tenha um posicionamento ativo e consciente na apropriação do conhecimento e, dessa forma, sua ação corporal seja cada vez previamente planejada pelas funções psicológicas superiores, de modo especial pelo pensamento teórico. As ações corporais podem ser organizadas em (i) imediata; (ii) mediada (planejamento da ação individual) e; (iii) ação corporal coletiva mediada (atividade coletiva – ações planejadas e coordenadas), cujos conceitos são explicitados a seguir.

(i) *Ação corporal imediata*: essa unidade refere-se às ações corporais guiadas por conceitos que possuem um baixo nível de generalização e são denominados de espontâneos ou empíricos (VIGOTSKI, 2009; DAVIDOV, 1988). De maneira simples, os conceitos empíricos, na ação corporal imediata, constituem-se

[na] existência do objeto no tempo e no espaço, na unicidade da existência presente [que] significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo. O conhecimento empírico é o movimento na esfera desta exterioridade, a assimilação do aspecto da realidade descrito pela categoria de existência (DAVIDOV, 1988, p. 72).

Nesse sentido, quando os estudantes captam, por exemplo, os elementos aparentes de um jogo coletivo, poderemos considerar que suas ações corporais se vinculam a essa categoria. Percebe a bandeira, os demais jogadores, a linha que delimita o espaço de jogo, em outras palavras, percebe os elementos externos, sensoriais e imediatos da constituição do jogo. Esses dados não se configuram como a totalidade do jogo, são pequenas partes

difusas, que possuem uma limitação e que não permitem aos estudantes estabelecerem relações sobre os vários elementos do jogo, ou seja, estabelecem apenas um vínculo imediato com a realidade prática.

Nesse caso, o pensamento, suas funções cognitivas e ações corporais, segundo Köhler e citado por Vigotski e Luria (2007, p. 34) são "escravos do seu campo de visão".

As funções psíquicas que regulam o comportamento são dirigidas para os objetos específicos, a atenção e a percepção dirigem-se para partes da atividade, e, além disso, o comportamento pode ser modificado por algum estímulo periférico; nesse sentido, o pensamento é prático ou empírico, pois "se constitui como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçada com a vida real; é o derivado direto da atividade objetual-sensorial" (DAVIDOV, 1988, p. 72). Normalmente, esse tipo de ação é resultado de uma aprendizagem que se pautou pela observação direta do fenômeno. No caso do jogo, as crianças, certamente, já o observaram ou observaram outro jogo semelhante e agem conforme a representação visual criada. A observação satisfaz como função cognitiva e à medida que seleciona as características externas, possibilita ao sujeito compará-las e classificá-las segundo os elementos semelhantes; entretanto, como não cria condições de relacionar os objetos, fica à mercê das representações visuais (DAVIDOV, 1988).

No caso do jogo que desenvolvemos no experimento didático, denominado de "pique-bandeira" (que descreveremos mais adiante), as ações corporais imediatas foram aquelas que ainda não possuem características de atividade coletiva, ou seja, existe uma equipe, mas as ações corporais são pensadas e executadas individualmente, o que se caracteriza por um ajuntamento desagregado da equipe.

Os estudantes se orientaram por meio dos objetos sensíveis, sendo assim, o objetivo-alvo do jogo era a bandeira; isso significa que as ações corporais se voltaram estritamente a cuidar desse objeto sensível. Também houve disparidade entre a articulação do sistema ataque-defesa, na medida em que a maioria dos estudantes se preocupou em capturar a bandeira, em detrimento de sua defesa.

(ii) *Ação corporal mediada* (planejamento da ação individual)

No experimento, as ações docentes tinham como propósito o trabalho com outro tipo de conceito, os conceitos teóricos ou essenciais e gerais (DAVIDOV, 1982). Estes conceitos possuem um alto grau de generalização e sua característica principal é que se encontram internamente na atividade, não sendo possível apreendê-los somente com os objetos sensoriais.

O conceito aparece aqui como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, em que sua unidade reflete a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atual, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio da sua reprodução mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial. (DAVIDOV, 1988, p. 73).

Quando os estudantes se apropriam de conceitos teóricos não operam com partes da atividade, mas com sua totalidade e, posteriormente, compreendem as partes relacionadas e vinculadas aos conceitos. A reflexão e a análise são as capacidades psíquicas utilizadas que modificarão a orientação da ação corporal na atividade. Respectivamente, reflexão e análise têm como função possibilitar ao estudante refletir sobre suas ações em relação com as condições do problema e levantar possibilidades de formular uma maneira geral para a resolução do problema (DAVIDOV, 1988).

No processo de solução de tarefas a criança mostra-se capaz de incluir objetos que não estão situados no seu campo visual imediato nem no periférico. Ao criar certas antecipações com ajuda das palavras, a criança alcança um âmbito substancialmente mais amplo de atividade, e emprega como instrumentos não só aqueles objetos que se encontram ao alcance de sua mão ou acerca dela, mas busca e prepara aqueles que podem ser úteis para a solução da tarefa e para planificar suas ações (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p. 23).

Essa apropriação constitui a gênese do processo de desenvolvimento do pensamento teórico na criança.

O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetiva prática, a reprodução dela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objetiva sensorial particular. Depois, este experimento adquire cada vez mais um caráter

cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente (DAVIDOV, 1982, p. 73).

Notam-se, por meio dessa categoria, os embriões de organização estratégica e tática dos alunos, quando eles não lidam mais com os objetos empíricos de forma imediata, mas medeiam sua ação corporal no jogo pelos conceitos teóricos, principalmente, o de ocupação no espaço de maneira a criar uma situação de oposição e o controle consciente da própria ação corporal (NASCIMENTO, 2014).

(iii) *Ação corporal coletiva mediada* (atividade coletiva – ações planejadas e coordenadas)

A criança mostra-se capaz agora de adaptar-se a situação graças a meios indiretos e mediante o autocontrole e a organização de sua conduta, o que difere da conduta animal de modo essencial. Na conduta da criança, como fator indispensável, uma atitude social em relação a si mesma e suas ações e essa atitude se reflete na atividade social transferida para o interior do sujeito. A criança consegue isso como resultado de um longo processo de desenvolvimento, adquirindo assim a liberdade de comportamento em face da situação. Além disso, a criança deixa de agir no espaço imediatamente dado e evidente. Ao planejar seu comportamento e mobilizar e resumir sua experiência passada para organizar suas ações futuras, a criança passa a executar operações ativas, desenvolvidas ao longo do tempo (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p. 34).

Com o cuidado de não entender os elementos característicos do pensamento teórico de maneira fragmentada, nessa categoria, o enfoque se dará no plano interior de ações. Segundo Davidov (1984), essa habilidade consiste em orientar-se corretamente tanto na atividade conjunta como na autoatividade.

A partir do momento em que, graças ao auxílio do planejamento do discurso, uma visão do futuro está incluída como componente ativo da atividade da criança, altera radicalmente seu campo operacional psíquico e reconstrói totalmente seu comportamento. A percepção da criança agora começa a se desenvolver obedecendo a novas leis além das que governam o campo de visão natural. A fusão entre os campos motor e sensorial é assim superada, e as ações impulsivas espontâneas com as quais ela responde a cada novo estímulo que aparece em seu campo de visão e a atrai agora são mantidas. A atenção da criança começa a funcionar de forma distinta e sua memória passa de ser um "registrador"

passivo para uma seleção ativa e função de registro intelectual ativo (VIGOTSKI e LURIA, 2007, p. 34).

O elemento nuclear desta categoria de análise é a identificação de situações em que as crianças realizem ações corporais coordenadas mediante a criação de estratégias e táticas que visem à ocupação do espaço para a criação de uma situação de oposição. Isso evidencia a capacidade de refletir psiquicamente a atividade coletiva, reconhecendo a ação individual e dos demais membros da atividade para além do tempo presente e do espaço imediato.

Desenvolver sistematicamente as componentes que entram na qualidade da atividade lúdica (qualidades físicas e qualidades de caráter, capacidades e técnicas intelectuais e motoras) é desenvolver ao mesmo tempo, segundo pensamos, os aspectos essenciais da atividade humana consciente, em particular do trabalho. A formação lúdica tem por objetivo ajudar a desenvolver no estudante capacidades complexas, as que implicam uma atividade autônoma, ordenada relativamente a um fim, moralmente irrepreensível, coletiva, enfim. É este objetivo que deve determinar o conteúdo e os métodos da formação lúdica (MAHLO, 1980, p. 159).

Estabelecidas as categorias de análise, passaremos para o processo de organização do experimento didático.

4.2 A organização do experimento didático

Para o processo de planejamento, execução e avaliação da organização do ensino, partimos dos princípios e ações docentes elaborados por Sforni (2015) como expressão dos fundamentos teóricos ligados ao ensino de conceitos científicos na aprendizagem dos estudantes, com a finalidade de promover o desenvolvimento do pensamento teórico. Esses princípios e ações docentes estão sistematizado no Quadro 1:

Quadro 1. Princípios didáticos e ações docentes

Princípios didáticos	Ações docentes decorrentes
1. Princípio do ensino que desenvolve	<ul style="list-style-type: none"> a) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado b) Uso de atividades com os conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores c) Criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão

	atuando mentalmente com os conceitos)
2. Princípio do caráter ativo da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração de situações problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias c) Orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes
3. Princípio do caráter consciente da atividade	<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito b) Previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes c) Atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral <p style="text-align: right;">(continua</p>

QUADRO 1 – Princípios didáticos e ações docentes (continuação)

Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal	<ul style="list-style-type: none"> a) Organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita) b) Uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento
5. Princípio da ação mediada pelo conceito	<ul style="list-style-type: none"> a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito b) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito c) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito

Fonte: SFORNI, 2015, p. 375-397.

A partir de novas discussões ocorridas no interior do GEPAE, Sforni, com a finalidade de facilitar o trabalho do professor na organização de ensino, sistematizou nova síntese de princípios e ações docentes que pudesse “enxugar” a quantidade de conceitos sem que se perdesse o núcleo do pensamento sobre o ensino dos conceitos para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Esta síntese é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2. Nova síntese de princípios didáticos e ações docentes

Princípios didáticos	Ações docentes
<p>1. Ponto de partida</p> <p>Pensar no sujeito, no objeto e nos processos afetivos/cognitivos</p>	<p>1a) Análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito – Análise do conceito a ser ensinado</p> <p>1b) Avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado – Análise do sujeito da aprendizagem</p> <p>1c) Escolha de tarefas de estudo dos conceitos que mobilizem as Funções Psíquicas Superiores – Análise dos processos cognitivos</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>

QUADRO 2 – Nova síntese de princípios didáticos e ações docentes

(continuação)

<p>2. Planejando as ações</p> <p>Das ações externas às internas: o plano material ou materializado (ilustrativo), a linguagem verbal (oral e escrita) e o plano mental</p>	<p>2a) Elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito (plano material ou materializado: uso de materiais, experimentos, problemas...)</p> <p>2b) Previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si, elaborem sínteses coletivas, mesmo que provisórias (linguagem - reflexão e análise)</p>
<p>3. Avaliação</p>	<p>3a) Inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito (ação no plano mental - uso do conceito como mediador – generalização)</p>

Fonte: SFORNI (2017).

É importante ressaltar que essa sistematização dos princípios gerais para a organização do ensino realizada por Sforini está alicerçada nos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural; expressam as diferentes pesquisas de mestrado e doutorado em diferentes áreas do conhecimento realizadas pelos integrantes do GEPAE. Entretanto, é a primeira vez que estes princípios estão sendo investigados na Educação Física. Ou seja, queremos analisar como esses princípios gerais podem ser operacionalizados nessa área de conhecimento, com vista a responder à questão desta tese de doutorado –

Como organizar o ensino da Educação Física para o desenvolvimento do pensamento teórico?

4.2.1 O local de realização do experimento eos sujeitos da pesquisa

Participaram do experimento didático 20 estudantes com idades entre 8 e 9 anos, dos quais 08 eram meninos e 12 meninas. Todos cursavam o 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Presidente Prudente/SP e participavam do projeto de educação de tempo integral, denominado de Cidade Escola. As atividades do experimento foram desenvolvidas no contraturno do período, entre as 14 e as 15 horas, na oficina de jogos previamente instaurada na organização curricular do projeto. Todos os estudantes aderiram a participação no experimento didático, não nos deparamos com nenhuma resistência em relação à participação das aulas, pelo contrário, houve um envolvimento afetivo interessante com a proposta.

Em cada início do ano letivo, os estudantes eram selecionados conforme critérios socioeconômicos para participarem do projeto Cidade Escola; para a oficina de jogos foi contratado um professor de Educação Física via processo seletivo. As aulas de jogos ocorriam duas vezes por semana, cada uma com duração de 60 minutos. O experimento didático foi realizado nessas aulas, totalizando 11 aulas.

Todos os alunos participantes do projeto participaram do experimento didático mediante a assinatura de termo de consentimento do responsável.

4.2.2 O conteúdo teórico do experimento didático

O conteúdo teórico desenvolvido no experimento didático foi aquele encarnado nos jogos coletivos, ou seja, os *objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo, que nos jogos coletivos se materializa para controle da ação corporal do outro pela ocupação do espaço* (NASCIMENTO, 2014).

Os critérios de escolha desse conteúdo levaram em conta dois aspectos: o primeiro, pela própria consideração de que estávamos localizados dentro de uma oficina de jogos, e o segundo, por se tratar de um conteúdo que melhor poderia expressar o processo de desenvolvimento do pensamento teórico

como fundamentado por Hedegaard e Chaiklin(2005), em referência à perspectiva teórica de ensino-aprendizagem *radical local*.

Considerando a gama de atividades da cultura corporal – jogos coletivos, lutas, ginástica, dança, atletismo, mímica, circo – a perspectiva radical local, que se fundamenta na tradição histórico-cultural, defende a posição de que os conhecimentos teóricos devem estar vinculados com a realidade local dos estudantes (HEDEGAARD, CHAIKLIN, 2005). Como sabíamos de antemão que existia a preponderância de atividades ligadas aos jogos coletivos em relação às demais atividades da cultura corporal, eles foram a escolha natural para nossa pesquisa.

Além do mais, o fator tempo fortaleceu nossa escolha, pois certamente a introdução dos estudantes em uma atividade nova seria bem mais demorada do que o trabalho numa atividade sobre a qual possuíam conhecimento prévio. Dada a exiguidade do tempo disponível para a realização de todas as fases que compõem uma tese de doutorado, a decisão pelo trabalho com o conteúdo teórico do jogo nos pareceu a mais acertada.

Como discutido anteriormente, o conceito teórico de ação corporal mediada é uma abstração que se materializa em diferentes jogos concretos. Ou seja, independentemente de qual seja o jogo coletivo (voleibol, futsal, basquetebol, queimada, pique-bandeira etc.) eles possuem o mesmo conteúdo teórico.

Para o ensino e aprendizagem desse conhecimento foi utilizado o jogo coletivo denominado “pega-bandeira”. O critério de escolha dessa atividade também se deu por dois motivos: o primeiro foi levar em conta os fundamentos da perspectiva radical local, pois esse jogo já fazia parte da realidade das crianças, até porque a prefeitura da cidade realizava festivais em que se incluíam campeonatos entre as escolas municipais dessa atividade. O segundo critério foi o de diferenciação e especialização entre uma estrutura simples e outra mais complexa (NASCIMENTO, 2014). “Nas estruturas simples, o todo e seus elementos se mantêm com um alto grau de semelhanças entre si, ao passo que nas estruturas superiores as partes se diferenciam, se especializam e, assim, determinam novas relações funcionais entre si” (NASCIMENTO, 2014, p. 54).

O pique-bandeira, por esse critério de diferenciação e especialização, possuiu uma estrutura inferior se comparado com o vôlei, o handebol, o basquetebol e o futsal, que possuem uma estrutura superior. No pique-bandeira, corrida e fintas são basicamente as ações corporais que os estudantes utilizariam para expressar seu conteúdo teórico. Entretanto, no voleibol, por exemplo, existem várias ações corporais como manchete, toque, corte, bloqueio, saque etc. Assim, a complexidade para demonstrar o processo de desenvolvimento teórico em uma pesquisa demandaria muito mais tempo, em comparação a uma estrutura simples. É importante ressaltar que, independentemente do nível da estrutura, é possível jogar a partir do conceito teórico em uma organização tático-estratégica.

De modo mais geral poderíamos indicar em qual direção se modifica a estrutura: [ela] se modifica no sentido de uma maior diferenciação das partes. A estrutura superior se distingue do interior pelo fato, sobretudo, de ser um todo diferenciado no qual uma das partes isoladas cumpre diversas funções e na qual a unificação dessas partes, em um processo global, [se] produz a base de conexões funcionais duplas e relações recíprocas entre as funções (VIGOTSKY, 2012, p. 124).

Sendo assim, a escolha do pique-bandeira como recurso para a apropriação do conhecimento teórico presente nos jogos coletivos foi decorrente da melhor possibilidade de revelar o processo de desenvolvimento do pensamento teórico em contrapartida a uma atividade que possui um alto nível de diferenciação e complexidade das ações corporais.

Muitos destes pequenos jogos [...] exigem excluir e no lugar inserir [...] técnicas simples, alguns [apenas] pretendem [...] que a criança mude o sentido da corrida. Contudo, a partir daqui já se podem observar os comportamentos táticos e aperfeiçoá-los. Estes comportamentos táticos, na maior parte das vezes, não se ligam senão à regra mestra do jogo, ou ao seu objetivo preciso, mas também pode ajudar a estabelecer uma ligação direta com a tática dos jogos desportivos coletivos. A “desmarcação”, a utilização hábil de obstáculos ou de parceiros para bloquear o perseguidor, ou enganá-lo, são atos táticos, que aprendidos nas suas formas elementares, se aplicarão a inúmeros jogos desportivos coletivos e estarão na base de formas superiores de ação (MAHLO, 1980, p. 162).

Em relação aos conteúdos teóricos da cultura corporal, partimos das elaborações de Nascimento (2014) que, em sua tese de doutorado, explicou por meio da análise lógico-histórica os conceitos gerais e essências encarnados nas atividades da cultura corporal.

É importante ressaltar, como temos feito ao longo deste trabalho, que a atividade, o jogo pique-bandeira, não é sinônimo de conteúdo de ensino, mas, como os demais jogos, é um fenômeno concreto e, nesta condição, implica dizer que é no seu interior, em seu núcleo, que se encontra seu verdadeiro conteúdo, ou sejam, as multideterminações oriundas da prática social.

Desvelar a gênese e o desenvolvimento do conceito se faz como uma primeira ação na organização do ensino, como demonstrado acima; esse sistema conceitual deve ser o objeto central na organização do ensino e que deveria ser apropriado pelos estudantes.

Para a análise da gênese do conceito sob seu aspecto lógico-histórico a fim de buscar o que é nuclear no fenômeno jogo coletivo, estamos partindo das proposições teóricas formuladas no trabalho já mencionado de Nascimento (2014).

Segundo a autora, o conteúdo presente nos jogos coletivos é o controle do espaço com vista ao *controle da ação corporal do outro*, pois, na própria estrutura dos jogos coletivos, os objetivos a serem alcançados pelas equipes são mutuamente opostos e direcionados para o mesmo alvo (Ibid.).

Na atividade que nos propusemos analisar nesta tese – o jogo pique-bandeira, o conceito geral se expressa nas ações corporais da equipe (os modos de agir) que têm como finalidade ocupar o espaço de maneira a controlar a ação corporal tanto da própria equipe como da equipe adversária para defender e atacar a bandeira.

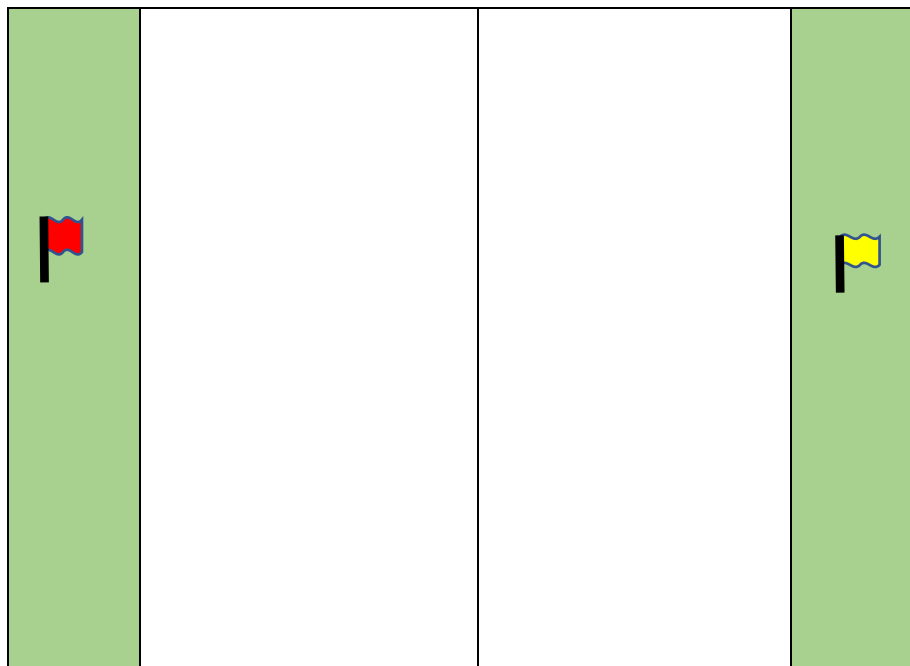
O controle da ação corporal do outro torna-se um conteúdo complexo, pois exige-se dos estudantes que desenvolvam suas ações vinculadas com as ações dos demais jogadores de sua equipe e ao mesmo tempo dar conta dos problemas que emergem no jogo em relação ao adversário. Sendo assim, pressupõe a formação de estratégias e táticas que resolvam o problema geral do jogo: a conquista do território ou, do espaço (NASCIMENTO, 2014). O jogo coletivo pique-bandeira consiste na formação de duas equipes, cada uma possuindo um território demarcado pelas linhas central, lateral e do fundo na

quadra, conforme representado na Figura 7, na página seguinte. Paralelamente à linha do fundo se encontra demarcado pela linha central, lateral e a do fundo a área destinada à bandeira.

O desafio do jogo é atravessar o campo da equipe adversária e adentrar a área da bandeira, pegá-la e trazê-la para seu território. O jogador, ao invadir o território adversário e ser tocado por ele, ficará “congelado” (deverá ficar imóvel) e só poderá ser libertado caso outro jogador de sua equipe conseguir tocar em seu corpo. A área destinada à bandeira é considerada um espaço imune, e os jogadores que adentram esse espaço estão isentos de “congelamento”.

No experimento didático, as equipes eram formadas por 4 ou 5 integrantes, embora sejam comumente formadas por 8, 9 e até 10 jogadores. A opção pela formação de equipes menores se deveu ao fato de que quanto maiores fossem as equipes, maior seria o nível de complexidade na organização e implementação de ações tático-estratégicas. Neste caso nossa opção também se deu em razão do tempo disponível para a coordenação das ações corporais entre os integrantes da equipe. Abaixo, a Figura 7 representa a configuração desse jogo.

Todas as escolhas metodológicas foram feitas no sentido de desvelar o processo de apreensão do desenvolvimento do pensamento teórico pela organização de ensino. Na sequência demonstraremos o planejamento das aulas do experimento didático.

Figura 7. Configuração do jogo pique-bandeira

Fonte: o próprio autor.

4.2.3 Os procedimentos metodológicos do experimento

Com vistas a atender aos princípios da organização de ensino já levantados nesta tese, o professor necessita elaborar tarefas que operacionalizem suas ações docentes e coloquem os estudantes em atividade de aprendizagem para que se apropriem do conhecimento teórico. Nesse sentido, as tarefas para a aprendizagem precisam contemplar alguns pontos que direcionam os estudantes no caminho de apreensão do fenômeno que se apresenta caótico, dessa apreensão para a abstração, e da abstração para o retorno ao fenômeno concreto, agora numa condição organizada.

Em consonância com esse pressuposto, inicialmente o professor tem que planejar a tarefa a partir da elaboração de um problema desencadeador para a aprendizagem. Esse problema tem como principal objetivo reproduzir a atividade humana encarnada no fenômeno e materializar o princípio da dialética, a contradição, como recurso para criar uma nova relação entre necessidade-motivo-objeto da atividade.

Isso significa dizer que essa tarefa precisa criar um problema de tal modo que a expressão das ações corporais dos estudantes não sejam suficientes para alcançar sua resolução. Desta maneira, finda-se o confronto

entre o uso empírico das ações corporais e o problema proposto pelo professor. Nesse confronto foi gerado o conhecimento teórico daquilo que estava no interior do fenômeno, daquilo que era seu núcleo. Esse conhecimento teórico resultará na criação de uma nova necessidade nos estudantes, ou seja, o motivo do estudante deve direcionar-se para a interação com o conhecimento teórico, que é o objeto da satisfação da necessidade.

Para efeito de ilustração do que acabou de ser exposto, nos jogos coletivos a intenção da tarefa planejada pelo professor é o da ocupação no espaço como meio de controle das ações corporais opositivas. Para que exista consonância entre a tarefa proposta e a criação/apropriação do conhecimento teórico, é preciso que o professor/pesquisador realize um trabalho analítico sobre quais seriam as estratégias mais eficazes para levar seus alunos a essa apropriação, a fim de que o caminho a ser trilhado não se perca em desvios que resultem na perda do objetivo – a apropriação do conhecimento teórico.

Este fato parece óbvio, mas, como demonstraremos na análise dos dados, ao colocar as tarefas em movimento na prática pedagógica, nos deparamos com o fato de que a criação dos motivos para a apropriação do conhecimento teórico é tarefa complexa e, nesse sentido, a consciência desse percurso possibilita testar as variáveis implicadas no experimento didático e modificá-las se necessário.

Nesse primeiro momento da tarefa de aprendizagem, ou seja, da criação de um novo motivo nos estudantes, se faz necessário ressaltar que a tarefa tem por finalidade, exclusivamente, a criação de um problema que dê condições ao estudante de utilizar seus recursos cognitivos (reflexão, análise e plano interior das ações), e o leve ao encontro do conhecimento teórico, ou seja, o trabalho precisa ser um trabalho do estudante, em que o professor não lhe entregue “de bandeja” as respostas.

Uma vez criados os novos motivos nos estudantes, o próximo passo do professor é criar tarefas que os levem a alcançar a modelação do jogo, isto é, que o modelo expresse o conhecimento teórico do jogo coletivo. Esse modelo passa a ser um instrumento simbólico em que a atividade cognitiva e as ações corporais dos estudantes possam se assentar, materializando-se como um mecanismo de interação entre sujeito e fenômeno.

E, por fim, o professor precisa planejar e implementar tarefas em que os estudantes possam experimentar e investigar o modelo em situações novas de aprendizagem, diferentes dos problemas iniciais, tornando-se uma forma geral de ação, o que implica dizer que, diante de um novo jogo coletivo, não será necessário começar o ensino e a aprendizagem do zero, já que a prática desse novo jogo pode se apoiar nesse modelo que sintetiza o conhecimento teórico.

Serão as tarefas de experimentação e investigação que mediarão a relação entre a atividade pedagógica do professor e a atividade de aprendizagem dos estudantes, tarefas que visam dar “vida” às ações docentes referentes aos princípios de organização didática. São elas que assumem a empreitada de dar inteligibilidade ao uso das ações corporais conscientes dos estudantes em um determinado jogo e sua apropriação do conhecimento teórico. Esse percurso dá materialidade ao pressuposto vigostskiano de que a aprendizagem transita do caminho interpsicológico/interpessoal para o intrapsicológico/intrapessoal.

No próximo tópico, demonstramos como foi o planejamento das aulas, com o intuito de operacionalizar esse percurso metodológico.

4.4.1 A operacionalização da metodologia: o planejamento das aulas

Já foi mencionado que o experimento apresentado nesta tese constou de 11 aulas de 60 minutos que ocorreram duas vezes por semana durante os meses de outubro e novembro do ano de 2016. A seguir são apresentados o tema de cada uma das aulas, seu objetivo, os procedimentos metodológicos e as ações docentes e discentes que fizeram parte de cada uma delas.

AULA 1

Tema: Nível de desenvolvimento real.

Objetivo: Avaliar o estado inicial do uso das ações corporais no jogo.

Procedimentos Metodológicos: considerando que o jogo era de conhecimento dos estudantes, propusemos a realização da atividade sem a interferência direta do professor, apenas discorremos sobre as regras do jogo. Foram formadas quatro equipes com cinco integrantes e foi disponibilizado um tempo para que cada equipe organizasse suas estratégias iniciais.

Ações Docentes: explicar o jogo e colaborar na organização dos grupos.

Ação dos estudantes: utilizar suas ações corporais conforme o enunciado das regras do jogo e das suas experiências prévias.

AULA 2

Tema: Criação de novos motivos.

Objetivo: Propiciar um problema de aprendizagem para os estudantes.

Procedimentos Metodológicos: organizamos os estudantes em quatro equipes para realizar duas tarefas. Na primeira, disponibilizamos para as equipes imagens fotográficas do jogo que havia ocorrido na aula anterior. As imagens retratavam situações de jogo referentes à disparidade na distribuição dos jogadores para realizar a função de ataque em relação à defesa, ou seja, muitos jogadores realizando a função ofensiva e poucos para executar ações defensivas, a superioridade numérica de uma equipe em relação à equipe que tinha jogadores “congelados”, e o posicionamento no espaço.

Foi dado um tempo para que os grupos pudessem discutir sobre os problemas que observavam nas fotografias e, em seguida, abrimos um grande grupo, para compartilhar o que foi discutido em cada grupo.

Ao finalizar a discussão, cedemos um tempo para que duas equipes organizassem suas estratégias para a realização de nova prática do jogo. As equipes que não estavam participando do jogo assumiram o papel de comentaristas, cuja tarefa seria apontar as razões que levaram uma equipe à vitória e a outra à derrota para depois transmiti-las às equipes que estavam jogando.

Posteriormente, duas das equipes de “comentaristas foram jogar e as que realizaram a prática do jogo fizeram o papel de comentaristas. Todos os estudantes tiveram a oportunidade de participar como jogadores e comentaristas. Os jogos foram fotografados pelo pesquisador. Pelo que você escreveu abaixo, não entendi se você só tirou uma foto ou pelo menos 2, uma de cada jogo

Ações docentes: apresentamos as fotos e solicitamos que descrevessem a situação presente na foto. A seguir, perguntamos aos estudantes para identificar se havia ou não algum problema de jogona foto. Na exposição para o grupo, as ações docentes se direcionavam a questionamentos no intuito de dirigir a percepção dos estudantes para os vários problemas presentes no jogo.

Ações dos estudantes: Solicitava-se que observassem as imagens para descreverem a situação, perceberem a existência de uma questão deficitária. Dos comentaristas era solicitado atenção dirigida para que pudessem refletir sobre a situação e analisar as ações de uma determinada equipe na organização da estratégia de ataque-defesa, enfatizando o processo de finalização do jogo.

AULAS 3 E 4

Tema: A figura do técnico e as discussões em grupo.

Objetivo: Buscar a resolução do problema de aprendizagem presente no ensino – a ocupação do espaço para criar uma situação de oposição.

Procedimentos Metodológicos: dividimos os alunos em quatro equipes, cada equipe com cinco integrantes. Entretanto, propusemos uma situação diferente. Quatro jogadores iriam realizar a partida e o quinto exerceria a função de técnico da equipe. Disponibilizamos, inicialmente, um tempo para a discussão da organização da equipe e, ao fim do jogo propusemos uma nova discussão sobre o processo e os resultados obtidos. Ao técnico era permitido dar instruções no decorrer da partida. Foram duas as questões (que, na verdade, são as duas faces de uma mesma moeda) dirigidas ao técnico: por que a equipe conseguiu pegar a bandeira e por que a equipe não conseguiu defender a bandeira. Como tivemos a oportunidade de repetir a aula em outro dia, foi possível realizar um rodízio, o qual propiciou que vários alunos experimentassem essa função, podendo ter a experiência de olhar o jogo pelo lado de “dentro” e pelo lado de “fora”.

Ações docentes: foi pedido ao técnico que analisasse o desempenho da equipe e buscasse soluções para os problemas que ele detectou. Ao finalizar o jogo, as equipes se organizaram para discutir com o técnico.

Ações dos estudantes: os alunos, tanto na função de técnicos como na de jogadores foram provocados a refletir sobre as situações que ocorriam no jogo, analisá-las e planificá-las, ou seja, os alunos exercitaram suas funções mentais por meio de operações que induzem ao conhecimento dos conceitos teóricos.

AULA 5

Tema: Prancheta Tática.

Objetivo: Introduzir a ação objetal para representar o jogo e apoiar o pensamento dos estudantes sobre pensar o espaço.

Procedimentos Metodológicos: organizamos os alunos em um grande círculo e utilizando o recurso da prancheta tática, demonstramos os posicionamentos que ocorriam nos jogos e discutimos sobre modos de organizar soluções. Disponibilizamos um tempo para que as equipes formulassem suas estratégias. Enquanto duas equipes jogavam, disponibilizamos para as demais equipes a prancheta tática para, manipulando-a, discutirem estratégias de jogo.

Ações docentes: foram organizadas situações e indagações que pudessem provocar nos alunos a tomada de consciência por meio da reflexão e análise, com a finalidade de que, por meio da obtenção de mais dados sobre o jogo, pudessem planificar mentalmente esquemas anteriores ou posteriores ao jogo, orientados por estratégias.

Ações dos estudantes: realizaram ações mentais de análise e reflexão que lhes permitiram discutir possíveis estratégias para superação dos problemas enfrentados durante o jogo.

AULA 6

Tema: Formulação de estratégias.

Objetivo: Incluir um novo problema de aprendizagem.

Procedimentos Metodológicos: dividimos os alunos em cinco equipes de quatro jogadores e aumentamos o espaço delimitado para o jogo. Disponibilizamos um tempo para a formulação de estratégias pelas equipes. Após a prática do jogo, analisamos o processo e o produto do jogo.

Ações docentes: indagamos aos alunos sobre a dificuldade que tiveram no jogo e como poderíamos resolver esta situação.

Ações dos estudantes: foi-lhes pedido que identificassem o problema decorrente da organização das equipes dentro de um espaço maior e com um jogador a menos. A seguir os estudantes tiveram de elaborar soluções para este problema.

AULA 7

Tema: Prancheta tática no objeto e na situação de jogo.

Objetivo: Favorecer a mobilidade do pensamento para a formulação de estratégias.

Procedimentos Metodológicos: elaboramos em folhas de papel sulfite um desenho que simbolizasse a prancheta tática, já com situações-problema do jogo. Os estudantes deveriam identificar o problema e elaborar esquemas para

sua solução; a seguir, realizaram a prática do jogo. Quando ocorria a finalização do jogo, retomávamos a cena final, colocando os estudantes nos seus respectivos posicionamentos e discutíamos sobre as possibilidades de resolução da situação enfrentada pela equipe.

Ações docentes: organizamos, na prancheta tática, situações que levassem à elaboração de estratégias. As equipes foram para a prática do jogo e, ao seu final, dispusemos os jogadores nos lugares que ocupavam no momento próximo ao encerramento do jogo. Então indagamos os estudantes sobre a organização tanto da equipe que salvou a bandeira como da equipe que a perdeu.

Ações dos estudantes: os alunos tiveram de fazer a análise dos problemas, refletir sobre eles e planificar respostas para as situações presentes na prancheta tática, assim como discutir sobre os acontecimentos dos jogos, mediante a percepção de si e dos colegas no espaço.

AULA 8

Tema: Novo problema

Objetivo: Identificar as relações simultâneas das categorias tempo-espaço presentes no jogo

Procedimentos Metodológicos: embora os estudantes conseguissem se organizar de uma maneira organizada no jogo, um novo problema surgiu: o jogo transcorria com interrupções e longos períodos sem nenhuma modificação até que uma das equipes conseguisse atingir o objetivo final – apossar-se da bandeira. Essa constante interrupção é o que popularmente chamamos, no mundo esportivo, de um “jogo truncado”. Sendo assim, estipulamos uma nova regra: os jogos teriam um tempo definido. O tempo estipulado foi de 5 minutos.

Ações docentes: quando foi trazido à tona esse novo problema que aparecia no jogo, a criação da nova regra levou os alunos a reorganizar ou criar novas estratégias para a organização no espaço. Nossa intenção foi encaminhar os alunos para a percepção de que a ocupação adequada do espaço por uma equipe é um problema permanente do jogo, pois do outro lado do campo, pode haver um adversário que saiba ocupar convenientemente esse espaço.

Ações dos estudantes: precisaram identificar e analisar o novo problema e criar mecanismos para sua resolução.

AULAS 9 E 10

Tema: Prática do jogo e avaliação das estratégias.

Objetivo: Reforçar as relações concomitantes entre tempo-espaço no jogo.

Procedimentos Metodológicos: dividimos os alunos em cinco equipes com quatro integrantes em cada uma. Disponibilizamos tempo para a organização tática e posteriormente proporcionamos a discussão em grupos, para avaliação do jogo.

Ações docentes: direcionamos os alunos para a avaliação a fim de que refletissem sobre as diferentes situações que ocorriam no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

Ações dos estudantes: tiveram que usar suas funções mentais no sentido da compreensão das noções de espaço e tempo por meio da reflexão sobre as relações concomitantes entre ataque e defesa que se dão na ocupação do espaço do jogo.

AULA 11

Tema: Avaliação da aprendizagem.

Objetivo: Verificar, por meio de uma nova situação (outros estudantes) a aprendizagem dos estudantes.

Procedimentos Metodológicos: convidamos outra turma do 4º ano da escola, portanto, que não participaram do experimento didático, para realizarem jogos com a turma experimental. Formamos as equipes aleatoriamente, mas com alunos da mesma turma. Assim, os jogos ocorreram entre as equipes formadas pela turma que participou do experimento didático e as equipes formadas pela turma convidada. Nossa pretensão foi observar se a turma que havia participado do experimento seria, sob novas circunstâncias, capaz de criar estratégias que atendessem à demanda de ocupação do espaço para o controle das ações corporais opositivas. A duração da partida era determinada pelo salvamento das bandeiras por duas vezes pela mesma equipe.

Ações docentes: nossa proposta foi avaliar se nosso experimento foi capaz de promover nos estudantes a apreensão dos conceitos teóricos sobre o funcionamento das regras dos jogos.

Ações dos estudantes: os alunos se viram diante da necessidade de planejar estratégias e colocá-las em movimento na prática do jogo.

Ao longo de todo o processo foi possível observar e analisar as relações entre as ações didáticas realizadas e a formação que essas ações provocavam

nos estudantes, como também seus limites. Mas, a atividade final permitiu evidenciar ainda de forma mais clara o processo de formação ocorrido por meio das ações em que se buscou a unidade corpo-mente no experimento didático. Na próxima seção, apresentaremos a análise do processo e os resultados obtidos.

5 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO TEÓRICO: A ANÁLISE DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao retomar o objetivo geral desta tese, que é de investigar condições teórico-metodológicas para que o ensino de Educação Física gere aprendizagens promotoras do desenvolvimento dos estudantes, este tópico tem como finalidade realizar um percurso analítico das ações e operações realizadas no experimento didático, com o intuito de verificar se as condições sistematizadas na organização do ensino de conceitos teóricos dessa área de conhecimento foram favoráveis para que os estudantes se apropriassem de tais conceitos e, concomitantemente, se este fato possibilitou mudanças nas ações corporais no jogo.

Em suma, pretendemos apreender, em processo, o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes nas aulas de educação física. Na medida, que os estudantes fossem assimilando o sistema de relações sintetizados no conceito teórico, os modos de agir mentalmente, possibilitados mediante ao ensino, pudéssemos analisar as mudanças na qualidade das ações corporais realizadas em uma atividade particular, que estas mudanças decorressem de uma postura mais consciente e voluntária por parte dos estudantes, que permitissem aos mesmos estarem “livres” das situações aparentes e superficiais que emergem do jogo.

Então, que comece a partida!!!

Episódio 1 - Corre!! Pega a bandeira..., mas, é só isso? O estado inicial das ações corporais dos estudantes no jogo coletivo

Como parte inicial do processo de análise, propomos aos estudantes que jogassem algumas partidas do jogo pega-bandeira, sem que houvesse alguma interferência sistematizada do professor. O nosso objetivo foi de captar, como os estudantes realizavam as suas ações corporais no jogo, a priori, a realização do experimento didático. Esse momento nos deu condições de termos um parâmetro que nos permitíssemos comparar com as ações corporais dos estudantes posteriormente a realização do experimento didático. Em outras palavras, a verificação sobre a eficácia do caminho percorrido pelo

ensino em relação aos impactos sobre a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Sendo assim, esta primeira ação

(...) constitui-se como parâmetro para acompanhar o processo, ou seja, oferece elementos para que o professor realize a avaliação contínua do processo. Comparando o ponto de partida e a expectativa de aprendizagem, este tem condições de, quando necessário, redirecionar as ações de ensino ainda durante o percurso. Os dados iniciais também são uma referência para avaliação final do processo, pois oferecem parâmetros para a verificação do que se modificou nos conhecimentos e habilidades dos estudantes, após uma aula, unidade de ensino ou curso (SFORNI, 2015 p. 384).

Nesse momento inicial, buscamos apreender como se davam as ações corporais dos alunos no início do processo de intervenção, ou seja, o que já traziam consigo de conhecimentos sobre o jogo coletivo, assim como, a expectativa de aprendizagem o que Vigotski (2007) denominou de Nível de Desenvolvimento Próximo (ZPD). Baseado nesse conceito de Vigotski, o que tentamos formular no contexto de sala de aula, foi o que Sforini (2015 p.383 grifo da autora) denominou de “*Zona de Desenvolvimento Próximo da Turma*, ou seja, procuramos identificar os conhecimentos e capacidades que são comuns à turma, as aprendizagens que, de modo geral, já estão consolidadas e as que merecem investimento”, no caso da nossa pesquisa, a intenção era buscar como os alunos relacionavam-se com o jogo coletivo, de maneira que analisássemos os modos de ajuntamento, a organização do espaço e do tempo e as ações coletivas.

Extraímos fotos das aulas gravadas. Essas fotos nos serviram como dados para análise. Mas para a exposição das cenas analisadas, nem sempre as fotos conseguem evidenciar os aspectos analisados, por essa razão, em alguns momentos, consideramos necessário usar figuras (esquemas tático) para representar a posição dos estudantes na quadra e suas ações, com a intenção de facilitar ao leitor a visualização integral das cenas, o que ficava comprometida no registro fotográfico.

Um primeiro destaque, que gostaríamos de realizar, diz respeito ao momento que separamos e estruturamos as equipes, explicamos as regras e

disponibilizamos um tempo para que as equipes pudessem se organizar no jogo.

De modo geral, as equipes foram organizadas e disponibilizadas de maneira que tivessem jogadores que exercessem tanto atribuições de defender a bandeira e outros em atacar a bandeira, o que respectivamente denominamos de sistema de defesa e ataque.

Posteriormente, questionamos as equipes como se organizariam no jogo. Em seguida, descrevemos as respostas dadas pelos jogadores.

Diogo: *“Eu e a Franciele vamos correr e esses três aqui vão ficar para queimar, para pegar”.*

Luís: *“Estas duas ficaram para pegar, eu e o Eduardo vamos pegar a bandeira e o Matheus nos ajudará a pegar as pessoas”.*

Pietra: *“Três pessoas ficarão na defesa e os dois vão correr e as outras duas vão correr e depois vamos revezando”.*

Maria Eduarda: *(reforça a ideia de Pietra).*

Keyke: *“Os três vão ficar e os dois vão correr”.*

Natália e Eduarda: *(reafirmam o posicionamento do keyke).*

Ainda que apenas um grupo verbalizou os conceitos de defesa e ataque, todos os grupos destinaram jogadores para os dois sistemas de jogo. Portanto, uma característica geral que podemos ressaltar dos grupos, que os estudantes possuíam algum tipo de conhecimento acerca dos conceitos de ataque e defesa que são inerentes a atividade do jogo coletivo.

Diante disso, precisamos verificar a qualidade que como esses conceitos se materializam nas ações corporais dos jogadores e configuram dentro da equipe e do jogo. Para isto, continuamos com a descrição e análise de uma situação de jogo dívida em duas cenas. A fonte das cenas é o próprio autor.

Cena 1 – O estado inicial das ações corporais

Figura 8. Distribuição dos jogadores nos sistemas defensivo e ofensivo



Há três jogadores (Keyke, Ana Laura e Luís) da equipe azul, que atravessaram a quadra adversária e encontram-se na área onde localiza-se a bandeira. Temos duas jogadoras (Nathalia e Eduarda) da equipe azul exercendo a função de defensoras, entretanto, apenas a jogadora Eduarda realiza ações defensivas tentando impedir que os jogadores tragam a bandeira para seu território. A jogadora Nathalia está próxima a linha central, voltada seu corpo para o Vitor, que nesse momento não traz nenhum risco para sua equipe. A jogadora Franciele está “congelada” no território adversário. No esquema tático (Figura 8), optamos por demonstrar a situação de “congelamento” com a imagem de um círculo em torno da figura que representa o jogador. Diogo, integrante da equipe vermelha, atravessou o território adversário e também se encontra na região onde está a bandeira. A jogadora Eduarda da equipe azul está na frente de Luís, realizando a função defensiva. O jogador Vitor, da equipe azul, está com o corpo virado para o território adversário, próximo à linha central e realiza ações de correr para a direita e esquerda na tentativa de driblar a jogadora Nathalia da equipe branca, que tenta fazer sua marcação.

Podemos identificar que os jogadores da equipe azul (Ana Laura, Luís e Keyke), realizaram suas ações com a finalidade de “salvar” a bandeira, ações

ofensivas, deixando apenas duas jogadoras para realizar a função defensiva. A jogadora Natalia, também da equipe azul, realiza sua ação de correr preocupada com o aluno Vitor que se encontra em seu território, e nesse momento do jogo, não oferece riscos ofensivos para sua equipe, deixando Eduarda isoladamente realizando a defesa da ação ofensiva de Luís, que está com a posse da bandeira, com boas condições de atravessar o território adversário e ganhar o jogo.

Eduarda posiciona-se próxima a linha de fundo e realiza suas ações corporais de correr para a direita e esquerda conforme as ações corporais de Luís. Contudo, mesmo nesta condição de ter apenas uma jogadora realizando sua marcação, Luís não consegue criar situações corporais que possam superar a Eduarda.

Podemos observar que as ações de correr de três jogadores (Ana Laura, Luís e Keyke) de uma equipe formada por 5 integrantes, são orientadas pela intenção de capturar a bandeira, resultando dessa forma em apenas dois jogadores para realizar ações defensivas, ações estas com a intenção de impedir que a equipe adversária capture a bandeira.

A disparidade entre a distribuição dos jogadores que compõe as funções de atacar e defender no jogo, na qual o número de jogadores disponibilizados para atacar é maior que defender, é um ponto forte que marcou as primeiras aulas e, que evidenciamos para a análise dentro desse episódio.

Primeiramente, do ponto de vista prático do jogo, essa disparidade trará consequências para a dinâmica de ataque e defesa e, que neste jogo essa dinâmica apresenta uma característica particular, pois ambos os sistemas acontecem concomitantemente, ou seja, ao mesmo tempo que a equipe precisa se organizar para atacar também precisa se defender, estes sistemas das duas equipes estão acontecendo ao mesmo tempo, resultando em duas relações de objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo. Diferentemente, da maioria dos jogos coletivos, em que a relação entre objetivos mutuamente opostos direcionados a o um mesmo alvo se materializa na relação temporal de ataque versus defesa, sendo assim, quando um time ataca o outro se defende.

A maior complexidade das relações espaciais e temporais que estruturam esse jogo, assim como, a maneira que as equipes dominam tais

relações se expressará no modo com que organiza e dispõe os jogadores dentro do sistema de ataque e defesa. Quando disponho de três jogadores para salvar a bandeira, restando dois para realizar as ações defensivas, podem ocasionar de o sistema defensivo ficar frágil e aumentar o risco de a equipe perder o jogo. Pois, o espaço que os jogadores têm que ocupar para criar uma situação de oposição torna-se maior à medida que o número de jogadores à disposição for diminuindo.

Nessa composição que estamos analisando, fica evidente que os jogadores apenas ocupam os espaços destinados ao ataque e a defesa, mas esses conceitos ainda não são compreendidos de maneira consciente pelos estudantes, sendo essa ocupação realizada de modo segmentando e estático, ou seja, a condição de estarem em uma equipe ainda não exerce, de fato, influência nas suas ações corporais, as suas ações corporais são realizadas de forma isolada, pelo desequilíbrio na distribuição dos jogadores na dinâmica do ataque e defesa, afirmação esta, que precisa ser explicada pelo nível de domínio espacial e temporal que os estudantes possuem para agirem corporalmente desta forma.

Para entendermos essa situação, precisamos analisar do ponto de vista psicológico as ações corporais dos estudantes. Dentro do sistema interfuncional das funções psicológicas vamos, inicialmente, apreender a atenção e a percepção dos estudantes no jogo.

Temos no jogo, basicamente três tipos de percepções diferentes, mas, que complexamente, estão inter-relacionadas: a percepção do espaço, do tempo e do movimento. Conforme o nível de conhecimento sobre o jogo, o estudante terá maior controle voluntário sobre as variáveis de espaço e tempo e, conseqüentemente, sobre as ações corporais nesse contexto. “A percepção do movimento depende de fatores do tempo e do espaço, da distância que se encontram os objetos, da velocidade com que movem e do movimento do observador” (SMIRNOV, 1960 p.167).

Contudo, essas funções se encontram difusas ou, em termos vigotskianos inconsciente nos estudantes, no início do experimento didático. Visto que os jogadores que se localizam na área que se encontra a bandeira, volta-se as suas percepções somente para o espaço destinado ao sistema ofensivo, a captura da bandeira, a bandeira é o alvo que direciona a sua

percepção. Pois, não analisa que apenas duas jogadoras da sua equipe ficaram responsáveis em realizar a marcação defensiva com a finalidade de não deixar Luís atravessar com a bandeira.

Nesse percurso, de chegar até a área que se localiza a bandeira e de voltar para o campo da equipe, percebem, também os adversários, como obstáculos para alcançar o fim desse percurso. E, por fim, percebem a linha da quadra, como delimitação do espaço permitido para realizar as ações corporais.

A atenção sobre o jogo também se voltará, basicamente, a esses objetos, visto que esta função está relacionada “a tarefa que tem se levantado conscientemente ao sujeito determina os objetos e fenômenos, as facetas e as qualidades que é necessário destacar para efetuar sua atividade, ou seja, aquilo que tem que se fixar sua atenção nesse caso” (SMIRNOV, 1960 p 182).

A atenção referida a um objeto, que é a premissa de uma ação orientada, é ao mesmo tempo o resultado de uma atividade. Apenas ao pensar e ao produzir uma atividade que está orientada frente a um objeto pode concentrar a atenção sobre este objeto. A atenção é a vinculação da consciência com o objeto, é mais ou menos íntima e fixa; na ação, na atividade, se fixa a atenção (RUBINSTEIN, 1967 p. 494).

Conseqüentemente, essas funções implicam não só como os jogadores da equipe estão dispostos na dinâmica ataque e defesa, assim como, na qualidade de como o jogador ocupa os espaços do jogo.

Eduarda também organizou suas ações corporais no jogo mediada pelos objetos aparentes e de destaque do jogo – a bandeira e o corpo do adversário para exercer a função defensiva, sua percepção e atenção voltam-se para Luís, porém, ela fica muito próxima ao jogador, que está em posse da bandeira, apenas a linha do fundo da quadra os separa.

Isso demonstra que a jogadora está “marcando”, tentando impedir que os elementos percebidos no jogo, não retornem para o campo adversário, ganhando o jogo. Entretanto, essa forma de ocupação no espaço, pode mais facilitar a ação corporal do adversário do que criar uma situação de oposição, tendo em vista, que todo o espaço lateral está livre para que o jogador possa

organizar suas ações corporais, como pode ser observado no esquema tático acima.

Em relação à outra equipe, na cena destacada, pode-se observar que há uma jogadora congelada no território adversário, resultando em uma desigualdade no número de jogadores livres para realizar ações corporais, nota-se que em nenhum momento os jogadores realizaram ações corporais com o intuito de salvar a jogadora que estava congelada, ficando a equipe com inferioridade no número de jogadores se comparado com a outra equipe. Isso resulta que a equipe tinha menos jogadores para ocupar os espaços destinados a defesa e ao ataque. Fica muito claro, que este aspecto não está no campo atencional e perceptivo dos jogadores, porque na sequência dois jogadores da equipe correram diretamente para área da bandeira sem se preocupar com a jogadora congelada. Como descrevemos na cena abaixo.

Cena 2 – As ações corporais isoladas dentro do jogo coletivo

Os jogadores Ana Laura, Luís e Keyke permanecem na área onde se localiza a bandeira. Nathalia estava realizando a “marcação” no Vitor e Eduarda estava tentando impedir Luís, que se encontra na área de bandeira, de atravessar o território adversário e chegar até o seu território, salvando a bandeira, enquanto a jogadora Franciele permanece “congelada”.

O posicionamento de Larissa, que nos dá um indício de que sua ação corporal possui outra qualidade em relação aos demais jogadores, ao realizar ações corporais defensivas ocupa o espaço de modo que percebe as ações de ocupação do espaço dos seus companheiros, conseqüentemente, dificulta as ações corporais dos jogadores adversários de atravessar o território e trazer a bandeira. Os detalhes podem ser observados na Figura 9, a seguir.

Figura 9. Ações isoladas dentro do jogo coletivo



Posteriormente, o que ocorre, praticamente ao mesmo tempo, mas primeiramente Vitor e depois Larissa correm e invadem o território adversário em direção à área da bandeira. Ambas as ações resultaram que apenas Letícia permanecesse no território e ficou incumbida de realizar a defesa de todo o espaço.

Gustavo percebeu que apenas Letícia ficou para defender o espaço e analisou o tamanho do espaço livre nas laterais da quadra, conseguiu atravessar com a bandeira e voltar para seu território vencendo o jogo.

O desfecho dessa cena é ilustrativo nessa discussão que estamos fazendo, os dois jogadores deixaram o seu território, na qual realizam ações defensivas, para tentarem buscar a bandeira. Mesmo correndo praticamente no mesmo tempo, nenhum dos dois modificaram suas ações, foram para a área da bandeira. As consequências dessas ações, primeiro que a defesa ficou fragilizada, com apenas uma jogadora para realização as ações defensivas. E, além disso, a jogadora “congelada” em nenhum momento foi alvo de preocupação dos jogadores, que passaram o tempo todo do jogo jogando com um jogador a menos. Com a defesa fragilizada, o jogador da outra equipe conseguiu passar sem muitas dificuldades pelo campo adversário e chegando no seu campo com a bandeira.

Fica evidente que as ações corporais que os jogadores realizam no jogo, a partir dessas situações, são orientadas pelos elementos sensíveis, são aparentes apreendidos pelos órgãos sensoriais. Para os jogadores esses elementos aparentes se concretizariam como se fossem a totalidade do jogo.

Para analisar essa afirmação, vamos retomar as orientações que compõem as informações referente as regras do jogo pega-bandeira para analisarmos.

Os participantes são divididos em dois times, que são dispostos no espaço em dois campos de tamanhos iguais. Cada time deve colocar a bandeira (que pode ser um pedaço de pano ou lençol) dentro da área destinada a ela.

O objetivo do jogo é atravessar o campo adversário, capturar a bandeira e voltar com ela para seu território inicial, sem ser pego. Quem for pego deve ficar parado, “congelado”, no território oposto. O participante poderá ser libertado por alguém de sua equipe que conseguir tocá-lo sem ser pego pelo adversário.

Se considerarmos apenas as informações disponibilizadas nessa instrução, não é possível, apenas por esses elementos, que os estudantes tenham acesso ao conteúdo essencial e necessário da atividade, a relação entre os objetivos mutuamente opostos direcionados a um alvo que está sintetizado no controle da oposição do outro pelo controle do espaço.

Um ensino que se exprime em apenas comunicar aos estudantes o objetivo final do jogo e suas regras e, que na sequência, o professor assuma somente a postura de “fiscalizador” dessas informações para garantir um bom andamento do jogo, coloca no centro da aprendizagem dos estudantes a apropriação das regras como fator essencial sobre o conteúdo do jogo. Sobre este posicionamento Nascimento (2014, p. 173 grifos da autora) destaca:

Para um sujeito que se insere em uma atividade de Jogo ou Luta, as regras não podem ocupar o papel de *ação principal* do jogador, pois, se assim o for, não há possibilidade para que ele aja com o que verdadeiramente importa para essas formas de *atividade: a elaboração de ações que visem controlar a ação do outro pelo controle do espaço de jogo ou pelo controle do corpo do adversário.*

É importante ressaltar que as regras são fundamentais, de modo a ser uma condição inicial para que os estudantes se apropriem do conteúdo central do jogo, sendo assim, as regras estão subordinadas ao conteúdo central, elas servem justamente para garantir que não haja corrupção nos combinados em referência ao controle da oposição do outro pelo controle do espaço do jogo.

Se o ensino exclusivo das regras não possibilita aos estudantes se apropriarem do conteúdo essencial e necessário do jogo, nos incita a fazer uma importante questão: com qual conhecimento os estudantes utilizaram para agirem no jogo se o princípio do ensino for à verbalização das regras e do objetivo final?

Basicamente, a comunicação que o professor vai disponibilizar para os estudantes referente à aprendizagem do jogo, a partir, do quadro de regras evidenciado na orientação que sinalizamos anteriormente, certos elementos ganharão destaque. Pensamos!! Se para minha equipe ganhar o jogo preciso pegar a bandeira e também defendê-la, ou seja, a bandeira torna-se um elemento de considerável destaque. Contudo, para conseguir esse objetivo eu preciso correr dentro de um espaço, sendo assim, as linhas que delimitam o espaço de jogo também tornam-se outro elemento e por fim, não posso deixar que os jogadores adversários toquem em mim, me deixando “congelado”, sendo assim, os corpos dos demais jogadores é um outro elemento de relevância no jogo. Resumidamente, os elementos que foram destacados do jogo apenas elucidam as ações corporais permitidas, das não permitidas, assim como, o objetivo final do jogo. Nesse interim, podemos dimensionar esses aspectos citados como a parte atmosférica mais aparente do jogo coletivo. É aquilo que nos é imediatamente visível refere-se ao aspecto externo do jogo em questão.

Esses elementos externos materializados no jogo são abstraídos pelos jogadores e, conseqüentemente tornam-se os conceitos propulsores da subjetividade dos estudantes. Ou seja, é por meio deles que o estudante voltará sua atenção e percepção para se pensar e organizar suas ações corporais no jogo.

Em relação ao nível de pensamento, Mahlo (1980, p.89), citando Rubistein, distingue sua qualidade “pelo caráter da sua ligação com a prática e pelo seu grau de generalização do conteúdo e do pensamento”. Consideramos

que os conceitos generalizados do jogo e que organizam o pensamento e permite que o estudante aja no jogo coletivo ocorre mediante “os dados concretos da situação, em ligação estreita com a percepção e o ato; permite, a partir das técnicas e da experiência de cada um, adaptar e utilizar judiciosamente a função do problema a resolver (RUBINSTEIN *apud* MAHLO 1980, p. 88).

Sendo assim, se reportando a Davidov (1988) referente as ações corporais que se guiam pelos elementos aparentes, o que denominou de generalização empírica ressalta que essa generalização é o que combustível ao pensamento empírico.

Os processos cognitivos realizados pelo pensamento empírico caminham por duas vias: de baixo para cima e a cima para baixo.

Na primeira se constrói a abstração (conceito) do formalmente geral, a que por sua essência não pode expressar de forma mental o conteúdo especificamente concreto do objeto. No caminho “acima abaixo” está abstração se satura de imagens visuais concretas do objeto correspondente, se torna “rica” e “com conteúdo”, mas não como construção mental, mas como combinação das descrições e exemplos concretos que a ilustra (DAVIDOV, 1988 p. 108)

A mediação dos conceitos empíricos como conteúdo e forma do pensamento empírico está vinculado com a qualidade do problema que os estudantes tentam resolver no jogo. Diante dos problemas estabelecidos pelos jogadores, Mahlo (1980, p. 83), citando Rubistein, afirma:

um problema pode resolver-se por diversas vias: Há problemas para a solução dos quais a situação de si própria já dá todos os dados úteis. Neste caso, sobretudo, os problemas mecânicos e mais simples que não pedem senão um cálculo das relações espaciais e mecânicas exteriores elementares. É então que intervém aquilo a que se convencionou chamar inteligência sensório-motora ou inteligência agindo a partir da sensível imediata... Basta para resolver estes problemas, por de novo, em relação uns com os outros, os dados imediatos e repensar outra vez a situação.

Os jogadores nas cenas em questão colocam como problema central o objetivo final do jogo. Que traduz em ações corporais voltadas ao objeto sensível - bandeira. As questões problemas para os jogadores poderiam ser

formuladas da seguinte maneira: Se o objetivo do jogo é capturar a bandeira, logo, o que preciso fazer para capturar a bandeira? Correr e pegar a bandeira sem deixar que o adversário toque em meu corpo. Assim como, eu sei que preciso não deixar meu adversário atravessar com a bandeira, para não deixar, o que preciso fazer? Vou correr e pegar (tocar no corpo do adversário).

Nesse caso, tanto subjetivamente, (para o jogador, como modo de pensar e conceber o jogo) quanto objetivamente, para a dinâmica das próprias situações de jogo, não há uma distinção substancial entre os fins e os meios para se atingir esses fins. E mais importante, não há necessidade de perceber ou mesmo criar essa distinção. O problema proposto e percebido pelo jogador pode ser resolvido de modo, mais ou menos direto (NASCIMENTO, 2014 p.186).

Mediante a essa avaliação inicial dos estudantes no início do processo de realização do experimento didático, no que diz respeito à organização do pensamento para realizar as ações corporais no jogo, decorre por elementos dados na sua imediatividade, os conceitos empíricos, que se expressam, principalmente, pelos conceitos incorporados nas orientações referentes às regras do jogo e tornam-se instrumentos mediadores entre as funções psicológicas (percepção, atenção, memória e pensamento) e as ações corporais dos estudantes.

o empírico não é só o conhecimento direto da realidade, mas também, o que é mais importante, o conhecimento imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria da existência, da existência presente, de quantidade, qualidade, propriedade e medida” (DAVIDOV, 1988 p. 123).

A percepção dos estudantes em relação ao espaço e ao movimento no jogo são guiados por conceitos empíricos, ou seja, a avaliação das situações do jogo realizadas pela percepção prioriza a captura da bandeira, tendo o corpo da equipe adversária como um obstáculo para atingir a esse fim e as linhas que delimitam o espaço para identificar onde é permitido correr.

Entre as ações corporais realizadas e o jogo em questão, estão: a bandeira, linha que delimita o espaço, corpo do adversário. Isso fica evidente, em duas situações descritas nas cenas. A ação corporal de Larissa e Vitor, que mesmo acontecendo quase que ao mesmo tempo visando à bandeira, não

levaram os jogadores a pensarem na hipótese de que correndo para a área da bandeira poderiam favorecer a fragilidade no sistema defensivo; a jogadora Franciele que está “congelada” permanece até o desfecho do jogo nessa condição, ou seja, os jogadores ainda não percebiam que ter um jogador a menos para realizar ações no jogo, aumenta o espaço que os outros jogadores que não estão “congelados” deverão ocupar na dinâmica de ataque e defesa. Buscar a igualdade numérica das equipes é uma ação importante e que sugere pensar na equipe como um coletivo.

O jogo transcorre de maneira tal que os jogadores respeitem as regras do jogo e a condição de estarem em duas equipes distintas, buscando desempenhar as suas funções de atacar e defender a bandeira. Contudo, nota-se que as ações corporais individuais não estão conectadas por um objetivo coletivo, este princípio não assume nenhum papel central e não organiza as ações corporais dos estudantes. Os jogadores jogam dentro de um time coletivo, mas o coletivo não exerce, ainda, nenhuma condição especial ou qualitativamente nova nas ações corporais dos jogadores.

Sendo assim, o controle da ação corporal do outro pela ocupação do espaço que constitui o problema fundamental do jogo, caracteriza-se como o alvo-objetivo dos jogos coletivos e que também se manifesta nesse jogo particular em questão, não está dado pelas regras do jogo. “O objetivo da atividade, por outro lado, orienta os sujeitos para as possibilidades de ação na atividade em questão, orienta para o conteúdo principal com o qual os jogadores devem lidar e que estão sintetizados em modos de ação objetivados no objeto em questão” (NASCIMENTO, 2014, p.170).

O que enfatizamos, que as informações abarcadas no quadro de regras não sintetizam o objetivo nuclear e essencial que deveria orientar as possibilidades de ações corporais dentro do jogo. Pontuar esses limites e possibilidades da apreensão das regras do jogo para a aprendizagem dos estudantes e a diferença entre ela e apreensão do objeto essencial e necessário, é um ponto fundamental para se pensar a organização do ensino na Educação Física. Em contrapartida, não estamos menosprezando a importância da apropriação das regras para que a atividade ocorra dentro de certo padrão entre as equipes; sem sua internalização e automatização, os

jogadores não teriam condições para que aprendam e guiem as ações corporais mediadas pelo conceito teórico da atividade.

Assim, para as atividades de Jogo e de Luta, as ações com as regras do jogo não se constituem na ação principal dos jogadores, mas sim em uma *condição* a partir da qual os jogadores podem criar a sua ação de jogo: uma ação opositiva à ação do outro jogador. Nesse caso, o “respeito” às regras, o combinado e aceitação das regras e a consciência dos objetivos específicos do jogo devem ser uma ação já *automatizada* pelos jogadores. Os jogadores se utilizam das regras como uma condição a partir da qual podem *criar as próprias situações* de jogo nas quais irão agir. Os sujeitos agem com as regras em outra *qualidade*; colocam-nas em outro sistema de relações subordinadas ao *objeto central de sua ação: o controle da ação corporal do outro* (NASCIMENTO, 2014, p.174 grifos da autora).

Podemos afirmar, diante dessas cenas, que a forma e o conteúdo do pensamento dos estudantes considerando o que conhecem e como jogam este jogo coletivo por meio das suas ações corporais caracteriza-se pelo pensamento empírico, “este se constitui como forma transformada e expressada verbalmente da atividade dos órgãos dos sentidos, enlaçada a vida real; é o derivado direto da atividade objetiva-sensorial das pessoas” (DAVIDOV, 1984 p. 72).

A partir dessa constatação, a atividade pedagógica realizada no experimento didático teve por finalidade a apropriação dos conceitos teóricos do jogo verificando as mudanças na maneira de pensar o jogo e de agir corporalmente na atividade.

Episódio 2 – Entre correr e pegar a bandeira encontra-se o verdadeiro objetivo-alvo do jogo: As primeiras ações docentes para a formulação dos motivos e do problema de aprendizagem.

Diante destas condições iniciais das ações corporais dos estudantes, iniciamos o processo de operacionalização das ações docentes visando o desenvolvimento do pensamento teórico no jogo coletivo, com o intuito de que as ações corporais não fossem guiadas por objetos sensíveis, imediatos, mas

mediadas por conceitos teóricos. O foco é trazer outro problema para o jogo que os meios sensíveis não são suficientes para respondê-los, necessitando alcançar o conceito teórico e a generalização teórica. Para isto, as ações docentes iniciaram com a reflexão das ações corporais visando à tomada de consciência.

A intenção das operações docente no experimento didático visavam criar a necessidade e o motivo nos estudantes para a busca do conhecimento teórico no jogo coletivo. Na qual, as tarefas organizadas pelo professor proporcionassem condições para que os estudantes pudessem ter uma relação consciente com o problema da ocupação do espaço presente no jogo. Entretanto, como vamos poder observar na análise, isso não decorre de uma transposição mecânica do ensino para a aprendizagem e às vezes também não é possível com apenas uma aula.

Favorecer que os estudantes estivessem numa postura ativa com o conhecimento é um dos pontos para estarem em atividade de aprendizagem, é preciso que as tarefas pudessem propiciar a criação da relação necessidade-motivo-objeto para que as ações e operações dos estudantes pudessem ser cada vez mais voluntária e consciente, sendo assim, o que já sabíamos previamente, que está fadado ao fracasso uma proposta pedagógica que tenha como princípio a verbalização de respostas prontas, sem que haja o trabalho mental na organização do conhecimento pelo estudante.

Pensar uma tarefa, que sintetiza todos esses elementos na atividade pedagógica é o que pretendemos analisar, o grande desafio nas palavras de Leontiev (1983, p. 198) está

O fenômeno da não coincidência entre o conteúdo proposto e o realmente conscientizado pela criança no processo de sua atividade didática, nos situa frente a uma tarefa psicológica de maior significado geral, a tarefa de determinar qual o objeto da consciência, que conscientiza o homem e ante quais condições.

Aqui, queremos ter a clareza em quais condições os estudantes se apropriam do conteúdo teórico do jogo. Diante dos dados obtidos com a realização do jogo de forma espontânea, criamos fotos por meio dos vídeos,

que representavam diversas situações ocorridas no jogo, na tentativa de criar o problema para a aprendizagem.

Organizamos os estudantes em 4 grupos contendo 5 sujeitos em cada um. Aleatoriamente, disponibilizamos duas fotos para cada grupo. Solicitamos para observarem a imagem e que identificassem o problema presente na foto. Posteriormente, pedimos que os grupos que realizassem a leitura. Selecionamos e disponibilizamos as imagens apresentadas na página seguinte (FIGURA 10) para os grupos.

Ambas as fotografias que se encontram do lado esquerdo demonstram o modo como os jogadores se dispõem no espaço da quadra. Quase todos os jogadores estão localizados próximos a linha central, deixando todos os outros espaços da quadra vazios. Já nas fotos do lado direito, a que está na parte superior evidencia uma jogadora atravessando a quadra adversária por conta da posição espacial em que os jogadores da equipe adversária se posicionavam e a foto inferior ilustra uma interessante situação: os jogadores de coletes azuis estão “congelados” no território adversário, totalizando quatro jogadores e apenas um está livre para realizar as ações corporais, resultando numa enorme disparidade na quantidade de jogadores em relação a outra equipe.

Figura 10. Destaque para as situações-problemas por meio de fotografias



Essa operação docente teve como finalidade formular um problema de aprendizagem e também de criar novos motivos nos estudantes para a aprendizagem. A formulação do problema também visava ampliar o campo atencional e da percepção dos estudantes para outros pontos para além dos objetos captados sensorialmente. Na tentativa de formular outra qualidade para o problema dos estudantes, que tirássemos o foco da bandeira, principalmente, como alvo-objetivo do jogo e que fornecêssemos elementos para os estudantes realizassem a reflexão do jogo para alcançar a abstração teórica.

O uso do recurso da fotografia foi bastante interessante, pois o fato de se verem e serem vistos pelos colegas de sala gerou um clima de alegria e, também, prendeu bastante atenção do grupo de estudantes. Podemos dizer, que esse recurso além de mobilizar a atenção e a percepção para identificar situações de jogo decorrentes da ocupação do espaço também foram mobilizados afetivamente, a fotografia segundo Mahlo (1980, p 89) “é uma concretização relativamente fiel da situação real; pode, em caso de fracasso, fazer aparecer detalhes essenciais (atitude, intenções, direcção do olhar) e provocar emoções fortes.

A cena a seguir demonstra como os estudantes identificaram o problema trazido pela foto e depois como ocorreu prática do jogo pega-bandeira.

Cena 3 – A formulação de um novo problema de aprendizagem

Professor: *O que vocês estão vendo na foto?*

Pietra: *O Lincoln está olhando para o outro time.*

Victor: *É, o Lincoln está olhando para o outro time. E o time da Eduarda tem quatro jogadores congelados.*

Ana: *A Natalia está olhando para o outro lado.*

Professor: *Muito bem. Os jogadores do time da Eduarda estão todos congelados. Se, eles estão todos congelados quantos jogadores restaram para correr pelo time?*

Victor, Pietra e Ana: *Apenas um. A Eduarda.*

Professor: *E a Eduarda conseguiu ajudar a equipe?*

Victor: *Não, porque no outro time todos estavam correndo.*

Professor: *Muito bem.*

Posteriormente a esta tarefa, realizamos a prática do jogo para verificar as possíveis modificações nas ações corporais mediante a ampliação da percepção e da atenção dos estudantes.

Observem no esquema tático apresentado na página seguinte (FIGURA 11) a preocupação de buscar a igualdade numérica, fizeram com que os jogadores “congelados” da equipe vermelha comesçassem a gritar para os outros integrantes salvá-los. Os gritos fizeram os dois integrantes agirem, automaticamente, olhando para trás, ao movimentarem a cabeça para trás e o local onde estavam posicionados, possibilitou que o jogador da equipe amarela, aproveitasse essa mudança no foco da atenção, para atravessar a quadra e ganhar o jogo.

Podemos observar na situação acima descrita, que os estudantes replicaram a situação da foto para a prática do jogo, quando se depararam com a questão da disparidade numérica dos jogadores, em decorrência dos jogadores “congelados” na partida. E podemos questionar, mas não era exatamente esse o objetivo da atividade? Ou o problema foi que ao observarem os jogadores congelados perderam o jogo? A resposta é não para as duas perguntas. A questão não está em perder ou ganhar o jogo ou porque

elas perderam atenção para o que realmente era importante no momento, mas no fato, do surgimento ainda embrionário do significado de coletividade.

Os jogadores congelados gritando para serem salvos e, até mesmo a resposta visual das jogadoras em relação a eles, demonstram a gênese ainda que incipiente da percepção dos jogadores para outras questões que não a busca, exclusiva, da bandeira e, isso traduz numa preocupação, principiante, com o outro jogador da sua equipe.

Tomar consciência de outros pontos do jogo por meio da reflexão era o objetivo dessa tarefa, evidente que temos que ter a clareza que não são eles o centro do conteúdo, mas que depois poderão ser conectados ao problema nuclear do jogo. Porém, é importante destacar que essa tarefa não foi suficiente para criar a necessidade e o motivo que almejávamos nos estudantes, contudo tínhamos consciência que poderia nos termos leontievianos nos levar ao objeto que queremos que o estudante conscientize pela mediação da tarefa.

Figura 11. Situação de jogo: disparidade numérica



O ponto central é que entre perceber o jogador congelado e agir para tentar “salvá-lo” não fosse resolvido de modo mais ou menos direto, percebo→corro, mas que entre perceber e correr tivesse a mediação da significação: ocupação do espaço. Nesse molde, expressaria o seguinte

esquema percebo → ocupação do espaço → corro incluiria um novo elemento que medeia os processos psíquicos e as ações corporais, o conceito teórico.

Dialeticamente essa tarefa permitiu que as perguntas do professor direcionassem a percepção e a atenção dos estudantes para outros elementos que ainda não estavam em foco, de certa forma possibilitou ampliar os elementos empíricos do jogo para além da bandeira, corpo do adversário, linhas do jogo e, segundo, que a tomada de consciência desses elementos contribuiria para que os estudantes pudessem alcançar novas sínteses.

Na sequência, organizamos as equipes e a tarefa proposta direcionava a duas funções distintas, uma para os estudantes vivenciarem a prática do jogo, análise no interior do jogo e outra para os estudantes realizarem a função de técnico, análise externa do jogo. Observamos a cena abaixo, das análises dos técnicos junto com os jogadores:

Cena 4 – Reflexão sobre situações do jogo

Depois de realizarem a prática do jogo, formou-se os grupos dos jogadores juntamente com os técnicos para realizarem a discussão com a intervenção do professor. E, abaixo questionamos os estudantes sobre o processo que culminou no resultado do jogo.

Professor: *Por que vocês perderam a bandeira?*

Sabrina: *Professor, deixamos primeiro o Raí sair correndo, daí depois quando o Lincoln foi pegar a bandeira, já pega e já sai correndo e já salva o Raí de uma vez, aí depois a gente já pega e já volta pra trás.*

Professor: *Ouviram o que ela disse? O Raí foi pego, aí o que vocês tinham que ter feito nesse caso?*

Raí: *“Elas querem ficar olhando para trás, por causa que o Lincoln não está fazendo nada certo, elas também querem ajudar o Lincoln.*

Lincoln: *Ele estava gritando pra mim, aí eu olhei.*

E, uma segunda situação:

Professor: *Por que vocês conseguiram pegar a bandeira?*

Victor: *Porque tinha pouca gente na defesa e a gente foi passando*

Larissa: *Porque lá ficaram duas que foram buscar a bandeira, aqui ficaram duas para defender.*

Professor: *O que foi importante para vocês e por que vocês conseguiram pegar a bandeira mais fácil? O que aconteceu?*

Victor: *Por causa que quando o Matheus veio, os dois foram e se distraíram com ele e o Eduardo correu.*

Professor: *O que vocês fizeram? O que vocês tinham? O que aconteceu com a equipe deles aqui no campo de vocês?*

Eduardo: *Porque quando os dois de lá passaram, a gente conseguiu pegar eles. Essas duas aqui, uma pegou o Raí, depois as duas foram em cima do Lincoln e conseguiram pegar ele também*

Na primeira situação, em que a equipe perdeu a bandeira, nota-se que os estudantes permanecem com a percepção e atenção focadas para a questão da disparidade numérica no jogo, ocasionado quando um jogador foi “pego” (Raí) no campo adversário e, sinalizando que o Lincoln deveria salvá-lo. Outro ponto, diz respeito, a situação de disponibilizarem apenas um jogador (Raí) para realizar as ações ofensivas, demonstrando que começam a perceber outro ponto destacado nas fotos, a superioridade de jogadores realizando ações ofensivas em relação às ações defensivas. Além do que, como o desrespeito de um jogador que, supostamente, não realizou suas ações corporais conforme a equipe tinha planejado gerou uma insatisfação nos jogadores.

As tarefas iniciais do experimento didático, como afirmamos anteriormente, já começa a introduzir a ideia do trabalho em equipe nos estudantes. Um coletivo é formado por indivíduos e dentro do jogo essas ações necessitam estarem cada vez mais coordenadas para que a equipe desenvolva, sistematicamente, a integridade do conteúdo nuclear do jogo. “O jogador não se move, nem age isolado, mas antes actua no grado dum grupo, dum colectivo, numa equipe. Estas acçõescolectivas representam a soma de todas as acções individuais que a compõe. E representam ao mesmo tempo uma qualidade superior” (MAHLO, 1980, p.128).

Na outra equipe, demonstra uma noção sobre o número de jogadores que a equipe adversária possuía na defesa, que no seu entendimento ter dois jogadores na defesa é um número pequeno. Assim como, conseguiram compreender, que o fato de terem capturado a bandeira, se deu por

consequência de terem conseguido congelar dois jogadores da equipe adversária.

Para reforçar essas ideias, propusemos que os estudantes realizassem o papel de comentarista do jogo. O objetivo dessa tarefa era trabalhar com o conceito de jogos de papéis sociais de Elkonin (2009), que de modo lúdico pudessem representar esse papel, entretanto, os estudantes tinham questões orientadoras para a execução desse papel. As questões tinham como intuito de direcionar a percepção e a atenção para a explicação do por que determinado time conseguiu capturar e do outro não ter conseguido defender a bandeira. Analisamos a cena abaixo:

Cena 5 – O papel do comentarista

Foi solicitado aos estudantes que escrevessem suas análises em um papel, para que depois pudessem fazer os comentários para os jogadores.

“O time vermelho pegou a bandeira porque não tinha ninguém protegendo a bandeira, eles só focaram em duas pessoas e não no resto do time vermelho” (Estudante Franciele)

“Ganharam porque foram dois e três protegeram e perderam porque foram três para o outro campo e ficaram dois protegendo” (Estudante Kemily)

“O amarelo pegou a bandeira porque o outro time não tinha ninguém. O time amarelo passou e o outro time estava parado” (Estudante Luís Henrique).

É interessante, que os times ainda jogam de uma forma que a distribuição dos jogadores privilegia as ações ofensivas, segundo os comentários que destacamos, podendo dar a sensação que, possivelmente, não tenha ocorrido mudanças nas ações corporais no modo de jogar dos estudantes. Possivelmente, ainda não há uma mudança significativa na organização coletiva das equipes, de formas estratégicas de ocupação do espaço, até porque não estamos entendendo o ensino e aprendizagem numa relação de causa e efeito. Contudo, os estudantes começam a expressar que ampliaram a concepção de jogo que possuíam no início do experimento didático, como podemos observar na cena acima.

Já identificam que a causa da vitória ou da derrota tem uma relação com a maneira que os jogadores estão distribuídos no espaço de jogo. Que as

equipes que ganharam tinham um sistema defensivo mais equilibrado do que as equipes que perderam o jogo.

Apesar de uma qualidade diferente de resposta, ainda notamos que o espaço de jogo ainda não se tornou um problema para os estudantes. Era necessário estar incluído na atividade de aprendizagem. E, nesse momento, com todo o grupo de estudantes utilizamos o recurso, inicialmente, da prancheta tática para analisarmos os dados que refletimos e tentarmos alcançar o conteúdo teórico.

Cena 6 – O recurso da prancheta tática

O professor reunido num grande círculo com os estudantes utilizando da prancheta tática promove a discussão coletiva para desvelar o problema central presente no jogo.

Professor: *A linha do gol no nosso caso é a linha da bandeira, e aqui, tem quantos jogadores?*

Alunos: 5

Professor: *O time azul está do lado dele aqui, como se estivesse no começo do jogo e o time do vermelho no campo deles. Vou fazer uma pergunta primeiro para vocês. Quando vocês estão jogando pique bandeira no que vocês estão pensando? O que vocês querem?*

Rai: *Pegar a bandeira.*

Professor: *Pegar a bandeira (e sinalizo com a mão que é um ponto)*

Franciele: *Não deixar o outro passar.*

Professor: *Não deixar o outro passar (sinalizo no dedo o segundo item). E não deixar o outro time...?*

Alunos: *passar.*

Professor: *Passar. Para não pegar...?*

Alunos: *A bandeira.*

Professor: *Muito bem. Eu vou tentar mostrar para vocês que o objetivo do jogo, é esse também, mas não só esse, tem um outro também, que vocês não estão percebendo ainda. Vamos lá. Vou colocar uma situação assim (demonstra na prancheta tática).*

Demonstrando na prancheta: Esses dois jogadores aqui vermelho estão aqui na área da bandeira e, esses dois aqui (na região da bandeira oposta), vou por mais um aqui, tem três aqui na área da bandeira. A situação é a seguinte, tem três na área da bandeira, certo? E aqui três do azul defendendo. Aqui dois na área da bandeira (azul) e dois do vermelho defendendo. Já aconteceu isso no jogo de vocês?

Alunos: *Já.*

Pietra: *Várias vezes.*

Professor: *Repete fala da Pietra.*

Eduarda: Isso é um erro?

Professor: Porque isso é um erro?

Eduarda: Porque aqui devia ter ficado um aqui para ajudar ele.

Luis: Ohhh professor, tem que ter aqui, porque se tiver dois pode tacar a bandeira por cima do outro, o outro pegar e passar.

Franciele: É verdade (concordando com Luiz).

Professor: O que você ia falar Pietra.

Pietra: O erro deles, porque tinha um aqui atrás ohh (aponta na prancheta tática) porque tipo assim se um passar ele com a bandeira o outro pode pegar. Ai esse é o erro deles?

Professor: Olha só o que a Pietra falou gente. Se está os dois aqui em cima, não é só o cara fazer assim oh (Risca na prancheta como se o jogador estivesse passando pelo canto da quadra), correr bem rapidinho aqui para cá.

- Depois dessa síntese, percebe-se os alunos focados na prancheta, porém pensativos.

Alunos: (olhando para a prancheta).

Professor: Não é fácil ele correr para cá?

Alunos: Sim.

Kauan: Sim, bem facinho.

Professor: Ou seja, o que está tudo livre aqui? O que tá livre aqui? (Marco na prancheta os espaços livres no campo de jogo).

Raí: O Espaço.

Kauan: Tudo.

Professor: Enfatiza verbalmente a resposta do Raí. O espaço.

Raí: (terminando a resposta anterior) para eles passarem.

Professor: Muito bem. Então, o que vocês identificaram? Qual o problema aqui...?

Alunos: Do espaço.

Professor: Como a gente resolve isso aqui? O que teríamos que fazer...?

(Alunos se aproximam da prancheta para manuseá-la, fica tumultuado).

Eduarda: Tinha que ficar mais aqui (mexe duas peças da prancheta, colocando cada uma próxima a linha lateral), e esse daqui tinha que ficar aqui (coloca uma peça mais centralizada) e ela faz a mesma coisa com a outra equipe.

(análise as possibilidades de ações corporais no esquema montado pela Eduarda).

Professor: Olha só, o problema do espaço foi resolvido agora?

Alunos: Sim

Professor: Porque se esse corre para cá (manuseio a peça azul que está na área da bandeira e desloca para o centro da quadra)

Lara: Ele pega.

Professor: Então, se ele for pelo canto? (mostra na prancheta)

Luiz: Essa pega.

Professor: E se ele for pelo outro canto? (mostra na prancheta)

Luiz, Raí e Gustavo: Essa pega.

Luiz: Professor tem como passar. Só você vir aqui olha (pega a peça que tá área da bandeira) aí você dribla assim oh, assim oh e passa. (demonstra a passagem da peça pelo adversário).

Professor: E o que esse aqui vai fazer? (questionando a ideia do Luiz).

Luiz: Vai correr atrás.

Professor: Isso.

Lara: E se o azul subir e for pego (manuseia a peça azul para o campo adversário).

Professor: Então. Olha só o que ela falou. (Chama atenção). Isso é bastante importante. Faz de conta que o número 5 foi pego, está parado aqui, isso está protegendo. Certo. Já aconteceu uma situação de o número 4 também estar pego. Certo? Só ficou três. Esses três que ficaram aqui, eles têm a bandeira para se preocupar e tem a bandeira para pegar e tem mais um problema, agora tem dois jogadores pegos.

Kauan: Isso o que aconteceu...

Professor: E se esses três aqui, tem que estar muito bem conversado, adianta dois vim e sair correndo aqui (demonstra na prancheta)?

Raí: Não, tem que sair um para salvar o outro. Ai você vem e esse salva esse (demonstrando na prancheta como seria a ação de salvar dos jogadores).

Kauan: Ele ia pegar o outro e esse ia pegar o outro (referindo-se na prancheta a equipe que tem maior número de jogadores).

Professor: Isso muito bem. Então quer dizer, que um vai sair daqui (demonstrando na prancheta). Ele vai sair com qual função?

Kauan: Para salvar.

Professor: É para salvar?

Alunos: É.

Professor: Muito bem. Então, olha só...

Luiz: E se ele conseguir relar nela e ele for pego só que o outro vai conseguir pegar a bandeira (referindo-se ao caso de fracasso na tentativa de salvar o outro).

Professor: Ele tá preocupado de pegar a bandeira? Porque olha está muito diferente. Olha o tanto de gente que tem aqui do vermelho, e olha aqui se ele for pego (mostrando na prancheta a situação).

Raí: É verdade.

Professor: Então, joga com dois contra cinco não é difícil?

Alunos: É.

Professor: Então, eu sempre tenho que pensar no que...? Em ficar igual, não é?

Kauan: Tipo em alguns times, que as pessoas tentam passar todo mundo.

Professor: llllllisso.

Pietra: Só que não tem aquele chefe lá, que cuida, que organiza.

Professor: (repete fala da Pietra) que organiza. Beleza. Ou seja, a preocupação do jogo então, olha só, é simplesmente eu pegar a bandeira e defender a bandeira? Qual é a preocupação? (Professor riscar os espaços dentro da prancheta)

Raí e Pietra: defesa.

Luiz: A área.

Professor: Cuidar do...?

Alunos: espaço.

Professor: Se eu cuido do espaço, eu consigo controlar o que...? o jogador, o jogo.

Luiz: Ahh se tiver um assim, vai ter muito espaço, tipo um vem para cá e os dois fecham e ele corre pelo canto do espaço.

Professor: O que que é que você falou? Corre pelo canto, não deixou espaço. Então, qual que é a questão do jogo? É vocês o que, tentar...?

Luiz e outras crianças: Defender.

Luís: Três na defesa.

Professor: Defender o espaço.

Keyke: Professor e se esses três for pego e só sobrar esses dois? (Demonstra a situação na prancheta tática).

Eduarda: Foi o que aconteceu.

Professor: E aqui o time vermelho está todo mundo salvo?

Keyke: Aham.

Professor: É uma situação bem difícil. Porque, vocês estão com pouco. O que iria acontecer? O vermelho vai começar a ocupar o espaço de vocês (E demonstra na prancheta tática).

Eduarda: Vai atacar.

Professor: Vai atacar.

Eduarda: Vai conseguir pegar a bandeira (observando o manuseio do professor com as peças na prancheta).

Luiz: Ai ele vai tentar salvar!!

Eduarda: Aqui só tem dois e aqui se tiver três, eles podem passar pelo meio, por aqui, por aqui e aqui. (demonstrando a passagem pelos espaços vazios da prancheta).

Professor: E outra coisa, por exemplo, tem cinco aqui e aqui só tem dois, precisa todo mundo do vermelho passar para cá?

Eduarda e Luiz: Não.

Eduarda: (Complementa) por que vem esses dois aqui e salvam eles (apontando para as peças azuis).

Luiz: (complementa) e pega a bandeira e marca o ponto.

Professor: Por exemplo, vieram dois para cá (desloca a peça vermelha), só tem esses dois, aqui está tudo pego. O que esses dois tem que fazer? Eles têm que ficar aqui em cima (deslocando as peças azuis para próxima a linha de fundo).

Alunos: Não.

Eduarda: Porque não pode.

Professor: E que espaço eles têm que ocupar da quadra?

Eduarda: Aqui!! (e aponta com mão o espaço vazio da prancheta).

Ana Carolina e Lara: Coloca as peças no lugar indicado pela Eduarda.

Alguma aluna fala: Alguém tem que ficar atrás.

Lara (complementa e demonstra na prancheta). Um corre assim. Colocando as peças mais próximo a linha central e demonstrando a forma que eles iriam se mover.

Professor: Isso. Não vai dificultar? Tá menos não tá? Mas, não vai dificultar mais eles passar para bandeira (aponta para a peça vermelha). Se vocês estão aqui mais perto da linha, pode acontecer de vocês salvar um.

Luiz. Tipo professor, assim olha, o que não está com a bandeira distrai aí ele vai para lá e outro vem. Olha então assim os dois né (coloca duas pelas vermelhas na área da defesa e duas peças azuis defendendo), aí um tá aqui e o outro tá aqui.

Um pode passar sem a bandeira, que eles não vão ligar, aí o outro pode tacar a bandeira e o outro marcar o ponto.

Obs: A criação do fundamento passe no jogo.

Eduarda: *Reforça a ideia do Luís. Repetindo a fala dele.*

Professor: *Isso. Olha só que interessante o que a Eduarda coloca. Se você for para cima desse, o que você está se preocupando? Com a bandeira, não é?*

Alunos: *É.*

Professor: *Mas, o que com a gente tem se preocupar, é com o que...?*

Alunos: *Espaço.*

Professor: *Com o espaço (reforçando). Então, eu tenho que ir para cima dele?*

Alunos: *Não.*

Luiz: *Se tem que ficar um aqui e um atrás (manuseando as peças na prancheta).*

Professor: *Isso.*

Pietra: *Na verdade, dá para ficar um aqui e aqui também. (demonstra na prancheta a situação).*

Professor: *responde positivamente. Isso.*

Professor: *Vamos ouvir a Kemily, ela quer falar.*

Kemily: *Se os 4 tiverem pego e só sobrar um aqui?*

Professor: *Mais uma situação complicada. Outra coisa gente, olha só o que a Kemily está perguntando, só vou botar aqui para vocês, vai ser o último caso que já vamos jogar. Olha só o que a kemily falou, (coloca todas as peças nos seus respectivos campos), esse número um ele foi para cá e foi pego (demonstra na prancheta), esse número 4 ele tentou e foi pego, certo? Se você já tem dois da sua equipe pega, só tem três que pode correr, esses três aqui não tem que tomar mais cuidado, porque...?*

Luiz: *Porque se não pode passar a bandeira.*

(Crianças falam tudo junto, não ficando claro as falas).

Professor: *Eu vou tentar passar para cá e ser pego também? (demonstra na prancheta)*

Alunos: *Não.*

Luiz: *Se não esses dois aqui pode passar e pegar a bandeira (manuseia dois peças em direção a bandeira e demonstra como seria essa passagem).*

Professor: *Olha nós vamos jogar um pouco, para vermos(...) olha nós vamos jogar agora e vocês me disseram que a preocupação não tem que ser só com a bandeira, também tem que ser com o....?*

Alunos: *Espaço.*

Professor: *Vamos ver como vai ser agora. Eu vou montar os times.*

Nessa longa discussão demonstrada acima, é muito interessante o envolvimento dos estudantes na interação com as situações/questões indagadas pelo professor. O recurso da prancheta tática foi fundamental para a problematização do conteúdo central do jogo e um suporte para recorrerem a memória para lembrarem que já tinham vivenciados as situações de jogo

demonstradas na prancheta, a atenção, pois permaneceram focados por muito tempo durante a discussão, da percepção das diversas situações que podem ocorrer no jogo porém vinculadas ao problema da ocupação do espaço, dos sentimentos, por ser sentir pertencente a tarefa/atividade, do trabalho do pensamento, desde ao ponto que permaneceram em silêncio, mas com os olhos vidrados na prancheta até quando começam a verbalizar possibilidades, alternativas, ideias e raciocínios e, principalmente, da imaginação, na qual pudessem antecipar e prever situações.

Como podemos observar na cena acima, as indagações realizadas pelo professor tinha como intuito, que os estudantes alcançassem o conteúdo teórico do jogo, utilizando desse recurso objetual, posteriormente, realizamos a prática do jogo, todavia, agora, realizamos uma modificação na estrutura do jogo para analisar se a busca de novas formas de organização do espaço tornou-se o motivo dos estudantes. Essa será a análise do próximo episódio.

Episódio 3 – É possível jogar com conhecimento teórico? A modelagem como instrumento de formação de pensamento teórico no jogo

A prancheta tática, conforme Sthoff (apud Davidov, 1988), configura-se como um modelo material, pois efetiva-se como uma transformação objetual na medida em que se assemelha às características espaciais do fenômeno. Ao longo do percurso de aprendizagem conceitual, a prancheta tática possibilita sintetizar a relação dos “objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo”, tendo em vista que os jogadores (peças) vão ocupando os espaços da prancheta tática. Ainda que não seja o objeto nas condições reais, a prancheta tática permite sua transformação. Por outro lado, o professor também pode criar modelos mentais por meio de modelos semióticos, como a representação de 6:0, por exemplo, no handebol, embora os modelos mentais necessitem de uma interpretação especial, caso contrário podem perder a função de modelos (DAVIDOV, 1988).

Independentemente do tipo de modelo, sua funcionalidade está na obediência a algumas condições:

[...] deve ser demonstrativo. Trata-se, porém, de uma demonstração peculiar. A especificidade do caráter visual do modelo material consiste no fato de que sua percepção está ligada indissolavelmente à compreensão de sua estrutura. “O caráter demonstrativo da percepção do mundo material pressupõe, simultaneamente, a participação significativa do pensamento, a aplicação dos conhecimentos acumulados, teóricos e da experiência. Ao perceber o modelo, o experimentador compreende o que ocorre nele” (SHTOFF, apud DAVIDOV, 1988, p. 77)

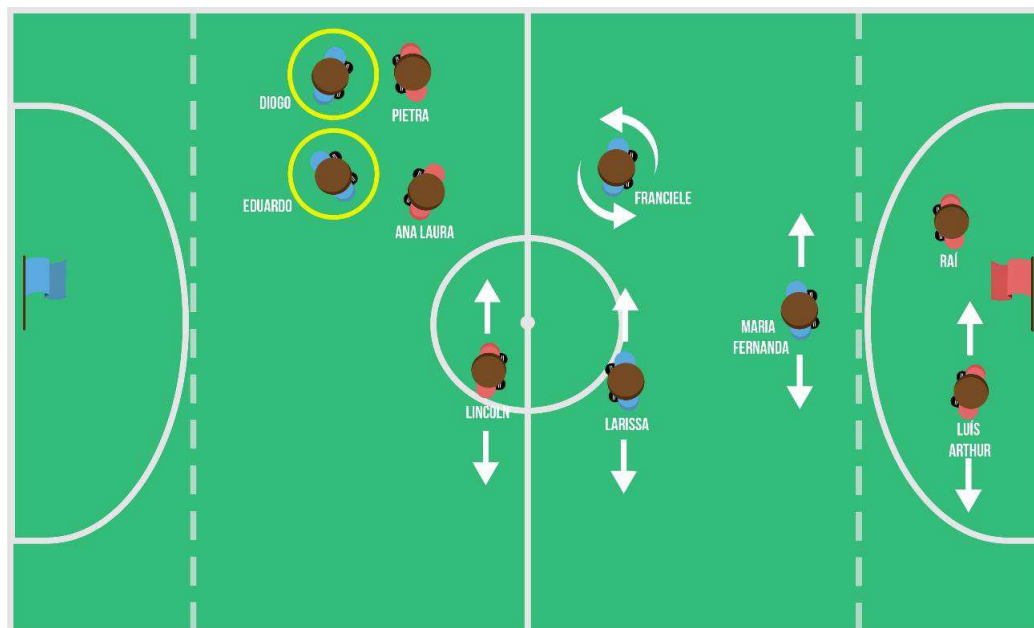
É por essa via que podemos efetivar por meio da educação escolar, a formação de um tipo especial de pensamento na formação humana, o teórico. A possibilidade do desenvolvimento do pensamento teórico pela Educação Física está calcada no ensino de seus conceitos científicos/teóricos e na colocação dos estudantes em atividade de aprendizagem.

A partir, então, do trabalho com a prancheta tática, propusemos o aumento significativo do espaço de jogo, na qual, esse problema pudesse, de fato, ser o elemento central da organização das ações corporais no jogo e, que pudessem se apoiar no instrumento objetual para realizar suas ações corporais.

Vamos analisar a cena abaixo para verificar o salto na aprendizagem dos estudantes, em relação as mudanças nas ações corporais no jogo:

Cena 7 – A gênese dos conhecimentos estratégicos no jogo coletivo

Figura 12. Ampliação da percepção de jogo

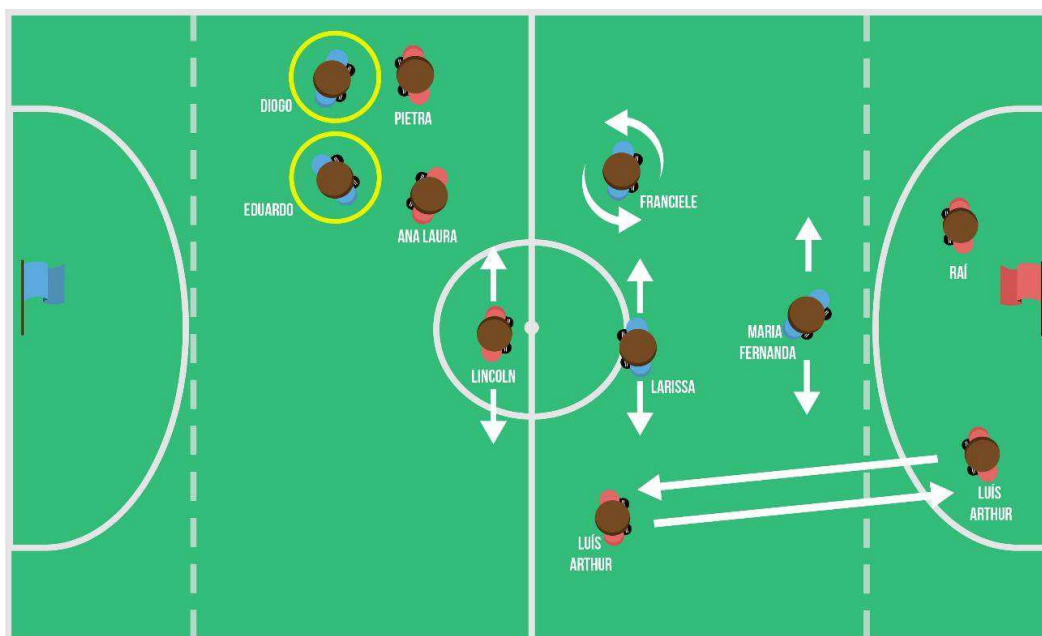


Nesta figura gostaríamos de representar o problema de jogo do time vermelho, Diogo e Eduardo estão congelados no campo adversário e Pietra e Ana Laura da equipe azul, ocupam o espaço de modo que realizam uma espécie de marcação sobre os jogadores congelados, com o intuito de que não sejam salvos. Luís Arthur e Raí estão na área da bandeira. Maria Fernanda se posiciona na frente da área, a Franciele e a Larissa se posicionam paralelamente mais próximas da linha central, o posicionamento dos jogadores forma um triangulo se olharmos por cima da quadra.

Na situação apresentada na página seguinte (FIGURA 13) Luís Arthur que está na área da bandeira, mas não está em sua posse, tenta atravessar o território adversário com o intuito de chamar a atenção dos jogadores de defesa para abrir espaço no campo para que Raí passe com a bandeira.

Porém, as jogadoras da defesa não tentam congelar o Luiz Eduardo, apenas acompanham seus movimentos utilizando da visão periférica.

Figura 13. Ações corporais cooperadas



Na Figura 14, a jogadora Franciele está com sua atenção e percepção voltada para as ações defensivas, contudo, agora também começa a prestar atenção no sistema defensivo da equipe adversário, que está preocupada em proteger os jogadores congelados sobrando um jogador (Lincoln) para realizar ações defensivas. Lincoln está próximo a linha central observando as ações ofensivas da sua equipe que tenta trazer a bandeira para seu território. Franciele percebe a situação e dá um sinal para Larissa para que perceba que o espaço do lado esquerdo dela está todo vazio. Então, Larissa percebe o espaço e atravessa o território adversário chegando na área da bandeira. Franciele automaticamente assume o posicionamento mais central das ações defensivas.

E, na Figura 15, quando Larissa chega à área da bandeira, o posicionamento dos jogadores de defesa do time adversário se modifica, Ana Laura desloca seu posicionamento dos jogadores congelados para realizar a defesa e Lincoln também realiza a mesma ação corporal, somente Pietra se

mantém protegendo os jogadores congelados. Franciele também muda seu posicionamento, depois que Larissa foi atacar e fica observando os dois lados do jogo.

Figura 14. Ações corporais estratégicas

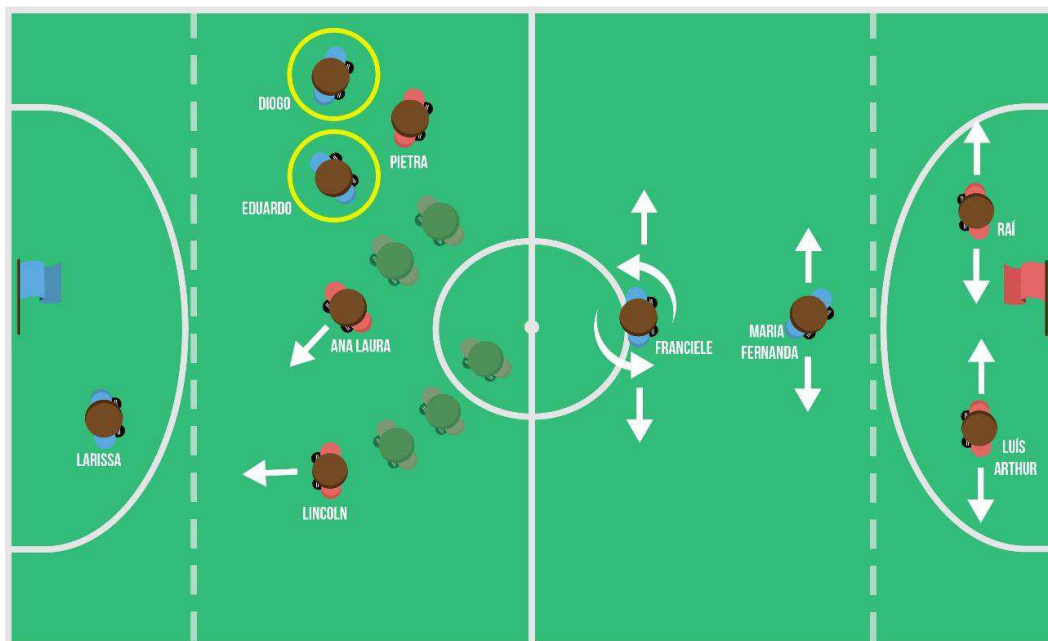
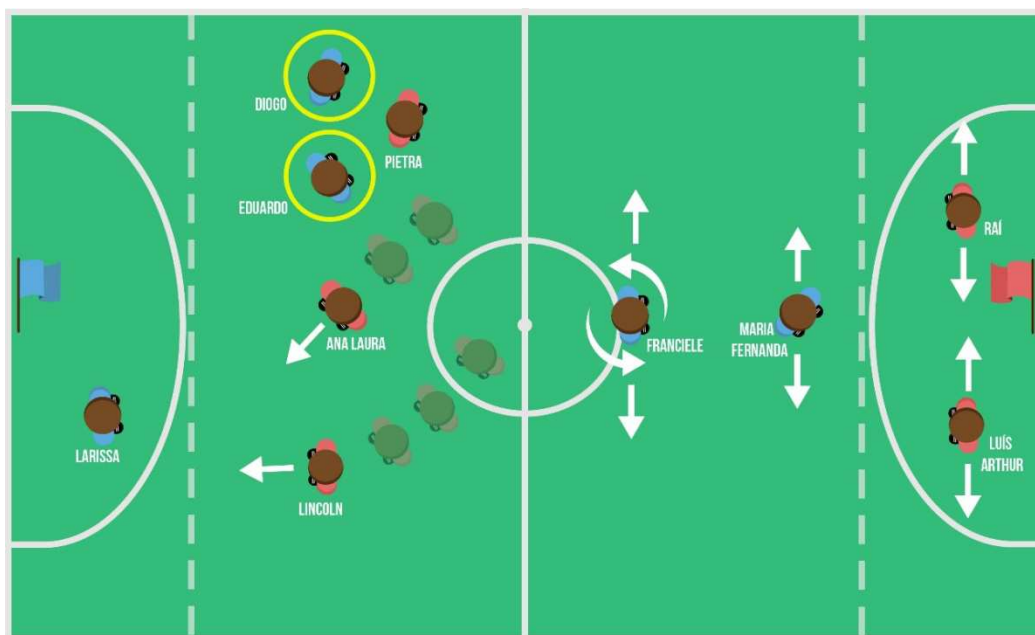


Figura 15. Reorganização das ações corporais no jogo



Esta cena é ilustrativa do salto qualitativo que a interação com o conhecimento teórico impacta na aprendizagem dos estudantes dando um caráter mais dinâmico para as funções psicológicas, notadamente, para a percepção, o pensamento, a imaginação e o sentimento e, conseqüentemente, demonstrando um domínio consciente das ações corporais.

O espaço e a busca pela ocupação adequada se efetivam na atividade de aprendizagem dos estudantes, medeiam a relação entre as funções psíquicas e as ações corporais, assim como, das ações corporais com o jogo. Dialeticamente, o espírito coletivo, também, começa a se estruturar nas equipes e começa haver uma organização entre as ações individuais dentro do objetivo do grupo. A busca pela bandeira tornou-se uma consequência das análises das situações do jogo.

O impacto que teve a prancheta tática na unidade afetivo-cognitivo dos estudantes nos chamou muito atenção, então aproveitamos o ensejo e criamos o desenho de pranchetas táticas imprimidas em folhas de sulfite com várias situações de jogo. Organizamos os estudantes em grupos de quatro integrantes e disponibilizamos que analisassem as situações de jogo e desenhassem flechas de como poderiam resolver determinada situação.

É possível realizar essas sínteses, na situação, por exemplo, do Luís Arthur tenta ludibriar as jogadoras tentando chama-las para se direcionar até ele, isso configura no conceito Leontieviano de atividade como uma ação, a partir do recurso da imaginação. Entretanto, o recurso não foi efetivo com as jogadoras, porque continuaram exercendo as ações defensivas em cima do jogador Raí que estava de posse da bandeira.

A percepção da Franciele é relevante destacar, pois nota-se que percebe a simultaneidade temporal das situações no jogo, além do que, consegue comunicar a Larissa o espaço que se apresenta livre para ela passar. Ao mesmo tempo, que quando a Larissa vai para o campo adversário, essa ação corporal influencia a dela, faz com que a Franciele ocupe o espaço mais central da quadra, de modo que neutralize o espaço deixado pela Larissa.

O posicionamento da outra equipe, no sistema defensivo também se modifica quando a Larissa atinge a área da bandeira, ocupando o espaço de tal forma que cria uma situação de oposição para a Larissa.

Continuamos com o trabalho com a prancheta tática, conteúdo de análise para a próxima cena.

Cena 8 – Análise de situações de jogo com o apoio objetal

Os estudantes em grupos deveriam resolver as situações de jogo propostas nas pranchetas táticas de ambas as equipes. É relevante sublinhar o tempo que os estudantes permaneceram focados e discutindo a tarefa totalizando praticamente vinte minutos, além do envolvimento maciço nas discussões. Vamos transcrever uma situação de discussão dos grupos, escolhemos uma discussão aleatória em que o áudio estivesse preservado, tínhamos oito situações de jogo diferentes, essa era a sexta realizada pelo grupo.

Sabrina: *Aqui sobrou espaço (apontando no esquema tático para o espaço defensivo) e esses dois (que são da mesma equipe) estão pegos. Então, esse vem para cá e esse tipo aqui (organizando os jogadores que estão na defesa e ocupando os espaços que tinha dito que sobrou). E assim, se tentar passar esses dois aqui já fecham.*

Diogo: *Calma, deixa eu fazer uma coisa aqui (e risca o esquema) então esse aqui, ele fecha aqui, defendendo esses dois lados e esse daqui defendo aqui e e o meio.*

Sabrina: *Tá! Vamos supor que esse passou por aqui (risca a direção no papel da equipe que está com número maior de jogadores que tenta atravessar o território adversário para chegar na área da bandeira), porém ele é pego (congelado) (pelos jogadores da defesa, uma estratégia para diminuir a disparidade numérica que há na situação decorrente de dois jogadores estarem congelados).*

Franciele: *Isso, pegou.*

Sabrina: *Aí vão sobrar 3, não, vão sobrar 2.*

Franciele: *Isso, sobram dois.*

Sabrina: *Aí passa alguém desse time e tenta salvar eles.*

Franciele: Não. Sim, esse tenta salvar esse aqui primeiro e depois esse (indicando no papel) e depois corre para a bandeira, entendeu?

Sabrina: (Balança com a cabeça em sina de positivo) e ajuda na liderança.

Franciele: Ele tenta voltar com a bandeira (Sem indicar como faria isso).

Sabrina: Tá! Aí ele ganhou. Vamos para o próximo.

Posteriormente, o grupo deveria selecionar um integrante para que apresentasse uma das situações para a sala inteira. Selecionamos a seguinte argumentação.

Eduarda: Esses três (jogadores da defesa) vão estar olhando para ele (jogado que está na área da bandeira). Aí esse vem (apontando para o jogador que está localizado na defesa do time adversário indicando que se desloca para o campo adversário e que se posiciona atrás dos três jogadores de defesa). Aí esse ia jogar a bandeira para ele e ia passar (dando a ideia de que o jogador que estava na área da bandeira iria realizar o passe para o jogador que está atrás dos jogadores de defesa). E esses dois aqui (apontando para os jogadores que sobraram na defesa em decorrência do outro ter ido ajudar o jogador do ataque) vão fechar aqui (ocupando o espaço deixado pelo outro jogador)

Professor: Isso, muito bom. E esses três aqui vão ficar assim? (Apontando para os três jogadores de defesa).

Eduarda: Sim, eles não vão ver nada.

Linconl: (complementa) Porque eles estão concentrados nesse jogador que está com a bandeira.

Na primeira situação, não foi uma apresentação como a segunda, conseguimos captar no interior da discussão do grupo. É relevante, destacar, esses momentos em que coletivamente os estudantes possam “trocar ideias”. Ainda que a Sabrina dirija a situação, vemos a participação do Diogo e da Franciele nas suas argumentações.

Nas duas situações, vemos um trabalho claro da função psicológica imaginação, na qual os estudantes foram muito além do que estava proposto nas pranchetas táticas. Na primeira situação, a situação descrita na prancheta indicava uma situação de desigualdade numérica, de dois jogadores da mesma equipe congelados no campo adversário.

Na análise realizada pela Sabrina, não resolveu de modo mais ou menos direto o problema posta pela figura, como por exemplo, apenas correr até os jogadores e salvar. Inicialmente organiza os dois jogadores que sobraram dentro do espaço de defesa e, não propôs que nenhum jogador saísse da defesa para ir salvar, ação que poderia colocar a equipe em mais risco, caso esse jogador também fosse congelado. Posteriormente, supôs que em algum momento um jogador da equipe adversária iria tentar capturar a bandeira e o objetivo desses jogadores que estão realizando ações defensivas fosse de tentar capturá-lo. Somente, assim, equalizando a relação de disparidade numérica, poderiam pensar em salvar os outros jogadores da equipe.

O raciocínio de Sabrina acordado com Diogo e Nathalia é interessante em relação como resolveriam a problemática do jogo, tornando-se uma relação mais consciente e voluntária sobre as decisões tomadas no jogo. Como o coletivo vai se tornando cada vez mais estruturante nas ações individuais dos estudantes, a ocupação do espaço ganha outros tons nessa perspectiva de jogo, como os elementos empíricos vão ficando subordinados ao problema do espaço.

Na segunda situação, a estudante Eduarda representando o grupo, apresenta uma situação da prancheta tática, o que nos foi relevante que essa situação apresentada tinha certa vinculação com o momento que estávamos vivenciando nos jogos.

Eduarda e seu grupo propõem o passe como uma forma de resolver o problema da figura que expressava a seguinte ideia: cada equipe tinha um jogador na área da bandeira e as duas equipes tinham três jogadores na defesa, ambos com o mesmo posicionamento um do lado do outro, esse é o problema presente na imagem que os espaços atrás dessa linha formada pelos três jogadores não tinha ninguém ocupando.

Estamos vivenciando na prática do jogo, uma situação em que as equipes ocupam os espaços de uma nova forma, nova qualidade, que está dificultando os meios dos estudantes alcançarem a bandeira, sendo assim, o jogo fica bastante tempo sem acontecer alguma coisa. A atividade colocando esse novo problema para os estudantes, tinham sugeridos sobre a possibilidade de utilizar o recurso do passe, de passar a bandeira para seu companheiro.

O que foi interessante, que o ensino do passe fez todo o sentido para os estudantes, pois surgiu como uma ação com o objetivo de controlar a ação opositiva e não como uma ordem do professor para a sua aprendizagem. Foi no próprio vínculo com a atividade que o passe surgiu como uma maneira de criar novas soluções para o problema posto pelo jogo.

Além disso, o grupo estabeleceu dialeticamente a relação de simultânea entre ataque e defesa, pois ao direcionar um jogador da defesa para ajudar o jogador que estava na área da bandeira, conseqüentemente, organizaram no espaço os jogadores que ficaram para realizar as ações defensivas.

Episódio 4 – A ocupação do espaço como centro da formação de estratégias dentro da dinâmica ataque-defesa: O capturar a bandeira como consequência

Para finalizar esse processo de análise, sugerimos a inclusão de mais duas variáveis para a prática do jogo pega-bandeira. Uma foi diminuir o número de integrantes das equipes de cinco para quatro, e a outra que as partidas, agora, iriam ter um tempo de duração. A possibilidade de pensar nesse variável tempo foi devido a própria dinâmica que ocorria na atividade, os jogos como dizemos no universo esportivo, começaram a ficar “truncados”, ou seja, os estudantes estavam ocupando o espaço de tal forma que as equipes não estavam conseguindo desenvolver jogadas.

Teve partida que durou em torno de oito minutos e nenhum jogador tinha alcançado a área da bandeira, além de prejudicar a participação dos estudantes que estavam esperando sua vez para jogar, incluir o tempo no jogo traduz como um novo problema para os estudantes. Os jogos tinham duração de cinco minutos. O intuito era analisar como os estudantes iriam se organizar

coletivamente para resolver o problema instalado de não conseguirem desenrolar estratégias, principalmente, porque estavam com um sistema defensivo mais solidificado, pelo variável tempo.

A seguir, descrevemos a cena com várias situações de jogo que representam como apareceram, qualitativamente, novas qualidades nas funções psíquicas e as modificações nas ações corporais.

Cena 9 – O tempo como uma nova variável para a ocupação do espaço

Luís Arthur está na área da banheira de deslocando para a direita e esquerda tentando criar uma forma de passar pelo campo adversário, mas Luís Gustavo posicionado mais próximo da área da bandeira e Kauã e Kemily próximos as linhas centrais impedem a passagem de Luís Arthur. Ele se comunica com Eduardo que está em seu próprio território para tentarem passar a bandeira e Eduardo realiza suas ações corporais conforme as do Luís Arthur. Kauã percebe e realiza dupla função defensiva, centra-se em criar uma oposição para Luís Arthur além de “cuidar” do Eduardo.

Figura 16. Incorporação de várias funções num mesmo jogador



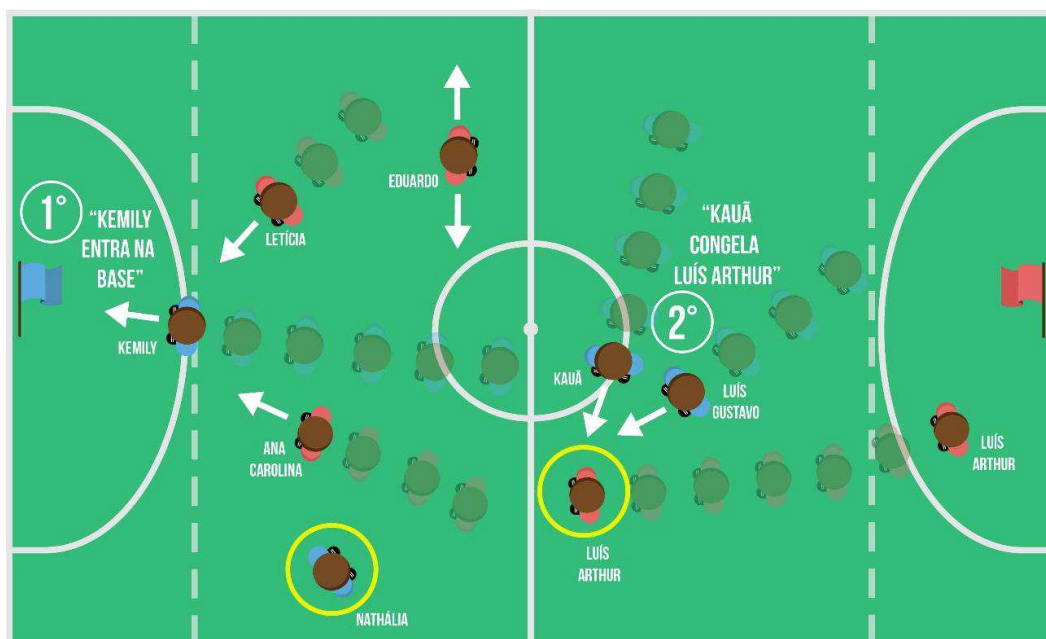
Luís Arthur está na área da banheira de deslocando para a direita e esquerda tentando criar uma forma de passar pelo campo adversário, mas Luís

Gustavo posicionado mais próximo da área da bandeira e Kauã e Kemily próximos as linhas centrais impedem a passagem de Luís Arthur. Ele se comunica com Eduardo que está em seu próprio território para tentarem passar a bandeira e Eduardo realiza suas ações corporais conforme as do Luís Arthur. Kauã percebe e realiza dupla função defensiva, centra-se em criar uma oposição para Luís Arthur além de “cuidar” do Eduardo.

Kemily que também está realizando ações defensivas para não deixar o Luís Arthur atravessar com a bandeira, começa a perceber e se preocupar com a jogadora Nathalia que está congelada e, também, nota que há um espaço central livre, visto que a Leticia está localiza próxima a linha lateral da quadra. Ana Carolina

realiza, também, duas funções defensivas, uma de marcação em cima da Nathalia para impedir que alguém a salve, assim como, observa as ações corporais da Kemily. A próxima figura demonstra a continuidade dessa jogada.

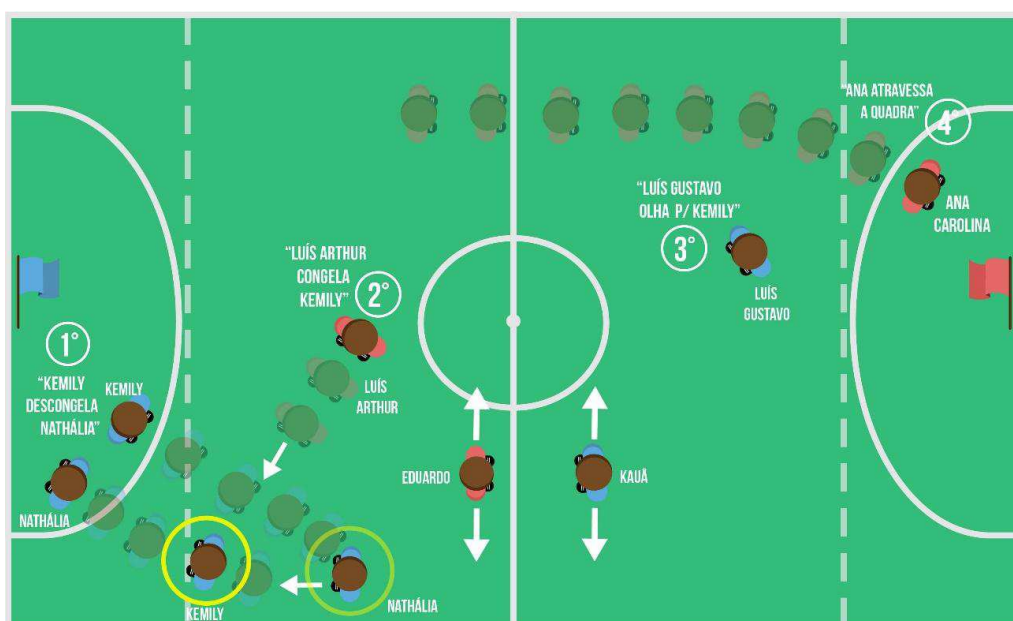
Figura 17. Situações simultâneas de ataque e defesa no jogo (1)



A Kemily, percebendo que Ana Carolina está mais próxima da linha lateral realizando marcação na Nathalia e que mesmo Eduardo estando mais próximo dela, percebe que ele está tentando ajudar Luís Arthur e identifica o espaço entre Eduardo e Ana Carolina e corre atravessando o campo adversário e alcançando a área da bandeira, Leticia e Ana Carolina correm para tentar

congelar Kemily mas sem sucesso. Consequentemente, Luís Arthur que continuava realizando deslocamento para a direita e esquerda percebe a ação corporal de Kemily e o espaço que deixou quando foi para área da bandeira e como Luís Gustavo e Kauã estavam próximos da linha lateral oposta, tenta passar com a bandeira pelo espaço deixado pela Kemily, quando quase alcança a linha central que dividi os campos, porém Kauã consegue pegá-lo.

Figura 18. Situações simultâneas de ataque e defesa no jogo (2)



Na continuação da jogada, Kemily que se encontra na área da bandeira tenta salvar a Nathalia, Leticia e Luiz Arthur ao perceberem a ação corporal de Kemily correm atrás delas e Luiz Arthur consegue capturar a Kemily e a Nathalia consegue entrar na área da bandeira. Kauã está próximo a linha central marcando Eduardo que também está no seu campo. Contudo, essa situação que ocorreu entre a Kemily, Nathalia e Luís Arthur chamou a atenção do Luís Gustavo que está no espaço destinado a defesa da sua equipe, Ana Carolina que está próxima a linha lateral oposta que aconteceu este fato percebe o Luís Gustavo olhando para a jogada e corre atravessando o campo adversário alcançando a área da bandeira.

E o desfecho da situação, ocorre aproximadamente quando o professor avisa os estudantes que falta um minuto para acabar a partida. Luiz Arthur

agora está realizando ações defensivas tanto de impedir a Nathalia de atravessar a bandeira quanto de salvar a kemily. O kauã está percebendo tanto a Ana Carolina quando o Eduardo. A Ana Carolina se desloca para a direita e para a esquerda na área da bandeira e o Luiz Gustavo o acompanha.

Ocorre uma situação muito parecida com a anterior, a Nathalia tenta salvar a Kemily e o Luís Arthur consegue capturar a kemily novamente, o Kauã e o Luís Gustavo que estão realizando a marcação na Ana Carolina olham para a situação desses jogadores a Ana Carolina percebe e corre para seu campo conseguindo salvar a bandeira.

Figura 19. Percepção do espaço de jogo



Essas situações do jogo dentro dessa cena ilustram como os estudantes começam a elaborar novos mecanismos coletivos para lidar com o tempo de jogo. Um primeiro ponto de análise, que os jogadores que até então apareciam muito pouco no jogo, começam a estarem mais ativos. É muito significativo a Ana Carolina ter conseguido salvar a bandeira, assim como, a Kemily e a Nathalia estarem tentando capturar a bandeira. Se retomarmos a primeira cena, podemos comparar que nele momento a Nathalia realizava ações que não tinha nenhuma significância para o jogo e, agora, possui uma outra postura no jogo.

O que estamos querendo dizer, que o jogo põe a necessidade/problema de que não posso ficar nulo ou transparente no envolvimento com a equipe,

pois a possibilidade de “nada acontecer” no jogo aumenta. E, essas meninas, nitidamente, tem suas características físicas pouco desenvolvidas, quando comparadas aos demais jogadores da sala de aula, principalmente, a de velocidade e agilidade. E, com postura mais demarcadas, elas modificam a dinâmica do jogo.

É preciso ressaltar a conscientização que estavam desenvolvendo em relação a percepção do movimento com a do espaço e tempo. O que descrevemos nas cenas, não é instantâneo, elas estão em um constante trabalho cognitivo e afetivo sobre a análise das situações do jogo. Demoraram em torno de um minuto e meio para conseguirem tomar suas decisões.

A inclusão do tempo do jogo, fez criar uma nova ação para o problema que estava acontecendo no jogo anteriormente, a mobilidade nas funções atribuída aos jogadores, ou seja, os jogadores começam a assumir duas funções ou mais dentro da partida, essas funções podem estar conectadas as situações de jogos tanto ofensivas quantas defensivas. Amplia, significativamente, a atenção, a percepção, o trabalho do pensamento e, principalmente, da imaginação.

A imprevisibilidade das jogadas, a antecipação de respostas, a previsão de situações promove outro tipo de interação do jogo, sem perder de vista, que todas as ações estão permitidas dentro das regras, mas agora as regras estão subordinadas as mais variadas possibilidades de criação e organização estratégica no jogo.

Outro ponto ligado a proposta das partidas terem tempo, diz respeito ao aproveitamento das oportunidades que a ocorre da própria dinâmica do jogo. Como podemos verificar na cena acima, o desenrolar e o desfecho do jogo decorrem de uma análise apurada das situações de jogo, na qual, quando surgiu a oportunidade foram aproveitadas satisfatoriamente.

E, assim, chegamos ao fim da partida!!!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado por este trabalho teve como objetivo investigar o ensino de conceitos científicos/teóricos no campo da Educação Física para a formação do pensamento teórico dos estudantes. A proposta trouxe à tona o fato de que o centro da organização do ensino para a atividade pedagógica está na apropriação do conceito científico/teórico.

O conceito científico é aquele que sintetiza as necessidades e os meios de ação da atividade humana, denominadas de relações essenciais, necessárias por Davidov (1988). Essas relações essenciais dão a integralidade para os fenômenos, naquilo que abarca seu passado, presente e futuro. Uma vez desveladas pelos sujeitos, podem representar essa integralidade em seu pensamento que, ao se tornarem conscientes delas, têm modificadas suas funções psicológicas e os meios de interação.

Uma forma de buscar a essência dos fenômenos é buscar o percurso lógico-histórico de sua gênese e desenvolvimento. Na Educação Física, as relações essenciais são, segundo Nascimento (2014), o domínio da própria ação corporal, o controle da ação corporal opositiva e a criação de uma imagem artística. Sendo assim, esses conceitos teóricos deveriam, em última instância, ser o propósito da atividade pedagógica do professor.

As tarefas, nesse sentido, estão subordinadas à empreitada de garantir o processo de aprendizagem dos conceitos teóricos. Ela só fará sentido na atividade pedagógica se assumir tal função. Inicialmente, a tarefa precisa propiciar aos estudantes que entrem em atividade de aprendizagem, por meio da criação de um problema de aprendizagem. Esse problema tem que produzir as condições histórico-sociais semelhantes às que levaram à gênese e desenvolvimento do conceito teórico.

No caso do nosso experimento didático, percebemos que o problema do controle da ação opositiva pela ocupação do espaço se objetou para os estudantes quando os colocamos em um espaço na quadra maior do que aquele em estávamos inicialmente jogando. De fato, essa situação criou uma contradição para os estudantes, princípio fundamental para fazer com que os estudantes pensassem sobre o jogo.

Pois eles perceberam que não adiantava correr desorganizadamente para capturar a bandeira, como faziam no começo do experimento didático, já que os meios antes utilizados para jogar não produziam mais efeitos, portanto tinham que encontrar uma outra resposta para o jogo.

Posteriormente, as tarefas que permitiram o uso da prancheta tática serviram como um modelo (DAVIDOV, 1988). A modelação tinha por intuito ser um apoio objetal que expressasse o conceito teórico. A prancheta, como um recurso para a modelação, fez parte da investigação do trabalho, se bem que não soubéssemos ainda se ela se objetivaria como tal.

É importante ressaltar que o uso de modelos no ensino da Educação Física precisa ser aprofundado com mais pesquisas, mas observamos, em nosso experimento didático, que ele foi capaz de unificar a passagem do interpsicológico para o intrapsicológico no processo de aprendizagem do conceito teórico.

E também é necessário aprofundar a investigação no sentido de verificar se a utilização da modelagem em tarefas que trazem novos problemas de aprendizagem pode alcançar, qualitativamente, novas respostas para o jogo. Em nosso experimento didático, utilizamos dois novos problemas de aprendizagem: a inclusão do variável tempo e algumas partidas com jogadores que não haviam participado do experimento.

Notamos que os estudantes conseguiram se organizar estratégica e coletivamente para tentar resolver os novos problemas de aprendizagem, demonstrando um outro tipo de interação com o fenômeno jogo. Interação esta mediada pela ocupação do espaço e não mais pelos fenômenos empíricos do jogo.

Esse ponto foi bastante interessante e visível no experimento didático. Quanto mais os estudantes tomavam posse do conhecimento teórico, mais o jogo ia se integrando. Como demonstramos na análise, bandeira, corpo do jogador e linhas que delimitavam o espaço de jogo eram os elementos que davam o entendimento do jogo pega-bandeira. Durante o processo, esses elementos foram tomando outra dimensão e se incorporando à atividade, o que resultou na produção de novo sentido para esses elementos, agora subordinados ao conceito teórico do jogo.

As atividades da cultura corporal dentro da Educação Física não podem ser compreendidas como as configuradoras dos conteúdos de ensino. Elas próprias são a expressão dos significados da atividade humana nessa esfera social, a cultura corporal. Cabe à atividade pedagógica revelar esse núcleo interno no processo de aprendizagem dos estudantes e garantir que o potencial de desenvolvimento encarnado no fenômeno se torne individual. Ter o professor essa compreensão é garantir que cada sujeito individual herde a riqueza social construída coletivamente pelos homens.

Este ponto consiste no principal ponto de luta para os professores e pesquisadores na área da educação, num sistema de educação dentro da sociedade capitalista. Tomando-se como exemplo a atividade da cultura corporal utilizada em nosso experimento didático – o jogo pega-bandeira, se a imaginarmos apenas como uma oportunidade de os estudantes praticarem tal atividade, naturalmente os sujeitos irão interagir na prática do jogo com seus elementos empíricos, porque eles são aparentes, estão dados na imediatividade. Mas, jogar com esses elementos propiciará o desenvolvimento dos estudantes? Parece que jogar com mediações pragmáticas somente propiciará que seu pensamento seja pragmático. Ou seja, trata-se de um pensamento que compreende os elementos de forma isolada, fragmentada e não dá conta de estabelecer relações, formular hipóteses, investigar respostas etc. Forma-se um tipo de pensamento que só é interessante para a sociedade capitalista, para quem domina os meios de produção; no entanto, para o ser humano, é negado aquilo que é de seu direito, a constituição de uma natureza interna social que lhe permita controlar os impulsos biológicos instintivos e consolidar um outro caráter para seu psiquismo.

Gostaríamos de compartilhar uma experiência pedagógica para ilustrar essa ideia. Ao começar a trabalhar com estudantes do ensino médio, tive a proposta de trabalhar com o conceito teórico presente nos jogos coletivos e nos veio à cabeça trabalhar com a mesma atividade do experimento didático, o jogo pega-bandeira. Os estudantes desse nível de ensino já teriam passado por um longo período de escolarização nas aulas de Educação Física, entretanto, para nossa tristeza, ao aplicar o jogo de modo espontâneo, os estudantes do ensino médio estavam jogando praticamente da mesma forma que os estudantes participantes do experimento didático, o 4º ano do ensino fundamental. Esse

acontecimento faz que ressaltemos que não é qualquer organização do ensino da atividade pedagógica que favorece a aprendizagem e a mudança de fato, no uso consciente e voluntário das ações corporais.

Em princípio, o professor não pode assumir a postura do único detentor do conhecimento e os estudantes como meros recipientes desse conhecimento. A atividade pedagógica não pode se pautar pela transmissão mecânica de conceitos, na aprendizagem pelo treinamento da memorização. Esse caminho não é frutífero para a aprendizagem e desenvolvimento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A ação pedagógica necessita, a partir do planejamento sistematizado, garantir que os estudantes entrem em atividade com o conhecimento e isso implica dizer que eles sejam colocados numa postura ativa no processo de aprendizagem. Se pensarmos no desenvolvimento ontogenético, o homem precisou interagir com a natureza para conseguir fabricar seus instrumentos simbólicos e materiais, sendo assim, temos que partir desse pressuposto para pensar a atividade de aprendizagem.

Desta forma, está na base da atividade de aprendizagem a criação de uma necessidade e esta necessidade vai gerar um motivo na busca do objeto que a satisfaça. Aqui, formula-se a base da estrutura da atividade necessidade-motivo-objeto. A partir dessa tríade, pode-se sistematizar ações e operações como metodologias para alcançar a satisfação da necessidade. É deste modo, tornando cada vez mais complexas as ações e operações, que podemos favorecer o avanço dos sujeitos em seu desenvolvimento.

É importante elucidar que buscar o conceito teórico dos fenômenos, no caso da Educação Física, não significa ter aulas “expositivas” como normalmente acontece nas outras disciplinas escolares. O conhecimento gestado e desenvolvido na área se dá por meio das ações corporais em atividade. Esse ponto não pode ser perdido de vista. É bem comum, no âmbito da formação universitária na área, que o ensino dos esquemas táticos e estratégicos, por exemplo, se dê em sala de aula regular, para só depois os estudantes realizarem a prática, como se teoria e prática fossem aspectos distintos de um mesmo fenômeno.

Entretanto, é perceptível que os estudantes, nas atividades da cultura corporal, continuam jogando com as mediações empíricas. Por quê? Como o

próprio exemplo dado pelo fundamento passe, que surgiu do experimento didático, a formulação de estratégias, a criação de fundamentos ou a especialização deles são decorrentes da atividade que os sujeitos realizam, a própria atividade favorece pensar em novos mecanismos para a resolução dos problemas. Se fizermos uma pesquisa rápida sobre o atletismo e a natação, por exemplo, notamos que com o passar do tempo os atletas vão conseguindo superar as marcas dos outros atletas, atingindo tempos mais baixos. Por que o conseguem? Conseguem porque vão dominando a cada dia a técnica do próprio domínio da ação corporal. O voleibol hoje é um jogo muito mais veloz do que foi antigamente. Por que se tornou mais veloz? Pela dificuldade que o jogo rápido coloca para o sistema defensivo do time adversário, bloqueio e defesa. Torna-se mais difícil de controlar as ações corporais ofensivas da equipe. O conhecimento produzido nesse âmbito é decorrente da atividade que os sujeitos realizam.

Enfatizar e defender o trabalho com o conhecimento teórico no campo da Educação Física não significa negligenciar o treinamento físico ou as habilidades motoras para a prática das atividades da cultura corporal. A crítica está no ensino que prioriza, fundamentalmente, a aprendizagem da técnica pela técnica. O trabalho com o conhecimento teórico atribui um outro sentido para o treinamento físico, pois o sujeito tem consciência, dá um sentido aos porquês da prática do treinamento de determinada habilidade ou capacidade física. Dessa maneira, assume um outro engajamento na atividade que realiza.

É importante sublinhar o cunho social que uma pesquisa desta natureza possui para o desenvolvimento da área da Educação Física como promotora do desenvolvimento humano e esperamos que a leitura deste trabalho represente um convite para que seja criada a necessidade de realização de mais pesquisas com este perfil.

Nesse sentido, gostaria de salientar minha experiência de pesquisa como um desafio na realização de um trabalho socialmente comprometido, principalmente diante do momento histórico e político que vivemos e de uma educação cada vez mais esvaziada dos seus sentidos.

Ao entrar no doutorado, minhas perspectivas com a Educação Física estavam praticamente mortas; eu gostaria de realizar uma pesquisa no âmbito da psicologia ligada à educação. Questionava-me sobre as aulas de Educação

Física que ministrava na educação básica em relação aos quatro anos de graduação e aquilo que ofertava para os estudantes. Será que realmente é isso que a Educação Física pode oferecer? Posso dizer que minhas aulas estão assentadas em pressupostos científicos? Essas questões me assolavam e aos poucos morriam meus sentidos de estar dentro da sala de aula.

Foi então que tive a oportunidade de conhecer os estudos que se realizavam no âmbito da organização do ensino do GEPAE/UEM e também dos estudos de Nascimento (2010, 2014). Começou a ressurgir o gás que eu tivera ao escolher a graduação em Educação Física, ao que significa ser professor, ao que ensinar, para quem ensinar e como ensinar. O experimento didático na condição de síntese dessas questões me fez vivenciar, de fato, uma relação humanizada com os estudantes. Ainda não sei se foram os estudantes os maiores beneficiados por este estudo ou se o benefício maior coube a mim. Minha consciência se ampliou e descobri que ainda há muito a fazer para melhorar a organização do ensino, o que só pode ser efetivado em bases cientificamente estabelecidas.

Na época em que realizávamos o experimento, em frutíferos debates com a Professora Doutora Marta Sforini, orientadora deste trabalho, surgiu a necessidade de escrever sobre o quanto um trabalho consciente e sistematizado na organização do ensino favorece a humanização de professor e estudantes nas condições adversas e alienadoras em que se encontra o espaço escolar.

Minha perspectiva, pelo desafio que me impus nesta tese, se modificou significativamente em relação aos conhecimentos encarnados na Educação Física e o que realmente quer dizer o ato de ensinar esses conhecimentos para os estudantes, o que está por trás do envolvimento com o trabalho educativo. A experiência de um trabalho dessa natureza, propiciado pelas possíveis formas de organização do ensino, fez mudar em mim aquele discurso tão comum no cotidiano escolar. Em vez de constatar com certa impaciência que ainda faltam 15 minutos para acabar a aula, o pensamento acompanhado de certa frustração porque só faltam 15 minutos para acabar aula. O desenvolvimento na esfera cognitiva e afetiva tomou outra dimensão ao longo do percurso de realização do experimento didático e da minha construção profissional.

A relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento precisa se efetivar como núcleo nas pesquisas voltadas para a atividade pedagógica, com o objetivo, inegociável, de que os sujeitos tenham condições humanizadas de vida. Não podemos nos satisfazer com os índices de aprendizagem que temos obtido nos parâmetros que avaliam a qualidade do ensino brasileiro, permanecer no mesmo caminho não nos tem levado a novas possibilidades. Olhar a educação atual criticamente não significa apenas dizer que as coisas não vão bem, mas apontar, sobretudo, novas alternativas para a melhoria do ensino escolar.

Esse é o compromisso ético e social que um trabalho científico necessita assumir diante da sociedade. Um trabalho endereçado a não aceitação da exploração humana, da degradação da personalidade dos sujeitos, da indiferença com as condições de vida alheia. Que não seja uma escola esvaziada de conhecimento humano o preço que se deve pagar para atingirmos patamares de respeito à diversidade. Que não achemos natural o fracasso do ensino que se efetiva nos péssimos resultados da aprendizagem dos alunos e cujas consequências são absolutamente dolorosas nas vidas dos sujeitos. Mas, que seja um espaço de debate, de luta, de alcançar degraus cada vez mais altos da infinita escada que conduz ao conhecimento. Como salienta Ilyenkov, que se suba por essa escada, muito bem equipado para o encontro, em cada degrau, com o conhecimento vivo.

REFERÊNCIAS

BELIERI, C. M. Aprendizagem de Conceitos Filosóficos no Ensino Médio. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

BELIERI, C. M. A linguagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento em aulas de filosofia no ensino médio. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

CAPARROZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “O que não pode ser que não é, o que não pode ser que não é”. IN: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, Desafios e Perspectiva*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de et al. A história da ciência, a psicogênese e a resolução de problemas na construção do conhecimento em sala de aula. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: USP, v.19, n.2, dez. 1993, p. 245-256.

CARVALHO, E. J. G. Diversidade cultural e gestão escolar: Alguns pontos para reflexão. Rev. Teoria e Prática da Educação. Maringá. v. 15, n. 2, p. 85-100, mai/ago. 2012.

CARVALHO, E. J. G. Educação e Diversidade Cultural. In: CARVALHO, E. J. G., FAUSTINO, R. C. Educação e Diversidade Cultural. Maringá: EDUEM, 2010, p. 17-54

CAVALEIRO, Patrícia Cristina Formaggi. Organização do Ensino da Linguagem Escrita: contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

CHAUÍ, M. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2^a. Ed. 1978.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez. 1992.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya C. et al. Educação física: a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. Revista Paulista de Educação Física, v.15, n.1, p. 17-32, 2001.

DAVIDOV, V. Tipos de Generalización en la Enseñanza. Habana: Pueblo Y Educación, 1982.

DAVIDOV, Vasili. La Enseñanza Escolar y El Desarrollo Psíquico. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili; MÁRKOVA, Aelita. La Concepción de la Actividad de Estudio de los Escolares. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. La Psicología Evolutiva y Pedagógica em la URSS: antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. P. 173-193.

DELORS, J. et al. 2001. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.

ELKONIN, Daniil. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERRARI, Rafael. Cesar. Desenvolvimento Psicomotor de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem escolar: Um estudo a partir da Teoria Histórico-Cultural. 2013. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

FERREIRA, Antonio Leonan Alves. A atividade de ensino na Educação Física: a dialética entre conteúdo e forma. 2015. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Pesquisa em Didática: o experimento didático formativo. In: Encontro de pesquisa em educação da Anped centro-oeste: desafios da produção e divulgação do conhecimento, 10., 2010, Uberlândia. Anais. Uberlândia, 2010. P. 1-11.

FRIZZO, G. F. E. Objeto de estudo da educação física: as concepções materialistas e idealistas na produção do conhecimento. Motrivivência. Ano XXV, Nº 40, p. 192-206 Jun./2013.

GALUCH, M. T. B.; PALANGANA, I. C. Experiência, Cultura e Formação no Contexto das Relações de Produção Capitalistas. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v.14, n.28, p.71-87, jul./dez. 2008.

GALUCH, M. T. B.; [SFORNI, M. S. de F.](#) Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. *Práxis Educativa*. V. 6, p. 055-066, 2011.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

HEDEGAARD, M; CHAIKLIN, S. *Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 2005.

HENKEL, Q. M., ILHA, P. V. Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física: sua influência no planejamento das aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. *Biomotriz*, v.10, n. 01, p. 136 – 150, jul. 2016.

ILYENKOV, E. Our schools must teach how to think! *Journal of Russian and East European Psychology*. V.45. N4, 2007.

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

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.

LEONTIEV, A, N. *Actividad, consciência y personalidad*. Havana: Pueblo y education, 1983.

LIBÂNIO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 38. n.1, Jan./Mar. 2012, p. 13-28. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>

LUNA, S. V. Planejamento de Pesquisa: Uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999.

LURIA, A. R. Curso de psicologia geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. Fundamentos da Neuropsicologia. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1981.

MAHLO, F. O acto táctico no jogo. Lisboa: Compendium, 1980

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 76-95, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p76>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X201100200011&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 29 ago. 2017

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Tradução (do alemão) Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes: 2001.

MEDEIROS, D. H.; SFORNI, M. S. F. (Im) Possibilidades da organização do ensino: desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Curitiba: Appris, 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentido do ser Docente e da Construção de seu Conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). Iluminismo às Avessas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultural. Organização do documento: JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>

MOURA, M. O. de et al. A atividade Pedagógica na Teoria Histórico-cultural. 1ª. ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2010.

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

NASCIMENTO, C. N. A Organização do Ensino e a Formação do Pensamento Estético-Artístico na Teoria Histórico-Cultural. 2010. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. OS SIGNIFICADOS DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL E OS OBJETOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 677-690, jun. 2018. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/77157>>. Acesso em: 22 set. 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. [Rev. Bras. Ciênc. Esporte](#). Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

NEIRA, Marcos; SOUZA JUNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NETO, F. R. **Manual de Avaliação Motora**. Florianópolis: ArtMed, 2014.

OLIVEIRA, V. X. de. “Olha, é só um truque, tem desenho lá!” - O Ensino de Arte com Base em Pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

OTTONI, T. P. M. E. Aprendizagem conceitual na educação infantil. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PALANGANA, I. C.; GALUCH, M. T. B. Experiência, Cultura e Formação no Contexto das Relações de Produção Capitalistas. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.14, n.28, p.71-87, jul./dez. 2008.

PINHEIRO, A. A. M. Aprendizagem conceitual: O cinema como possibilidade formativa. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2. p.135-147, jan., 2002.

RODRIGUES, V. L. G. C. Aprendizagem do Conceito de Volume e o Desenvolvimento Intelectual: uma experiência no ensino fundamental. 2006.

167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

RUBINSTEIN, J. L. Principios de Psicologia General. México: Editorial Grijalbo, 1967.

SÃO PAULO (Estado) Secretária de Educação. Caderno do aluno: educação física, ensino fundamental – 5ª série, volume 3 – São Paulo: SEE, 2009.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. Trab. educ. saúde, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p.131-152, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462003000100010&lng=en&nrm=iso>.

SEMENOVA, M. A formação teórica e científica do pensamento nos escolares. In: GARNIER, C., BEDNARZ, N. e ULANOVSKAYA, I. Após Vigotsky y Piaget. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

SERCONEK, G. C. Teoria do ensino desenvolvimental e aprendizagem: um experimento com conceitos de área e perímetro. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico cultural, Educação e realidade, Porto Alegre v.40, v.2 p. 375-397, abr./jun. 2015.

SFORNI, M. S. F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENINTENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Org.). A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília e São Paulo: Oficina Universitária e Cultura Acadêmica, 2017. P. 81-96.

SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN; S. L.; TIEPLOV; B. M. Psicologia. Tercera Edicionen Español. Editorial Grijalbo, S. A., México: 1969.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física: raízes européias e Brasil. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A Formação Social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo II. Madri: Machado, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Machado, 2012.

VIGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Tomo I. Madri: Machado, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R., El instrumento y el signo en El desarrollo Del niño. Fundacion Infancia y aprendizaje, Buenos Aires 2007.

ZAPOROZHETS, A. V. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidade em el niño pré-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS: ontologia. Moscou: Editorial progreso, 1987.