



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

AILTON COTRIM PRATES

**TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA E A TEORIA DA
ATIVIDADE DE ESTUDO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO
ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**SALVADOR
2023**

AILTON COTRIM PRATES

**TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA E A
TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: POSSIBILIDADES DE
DESENVOLVIMENTO DO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR NA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Texto de defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel.
Coorientadora: Prof^ª Dra. Joelma de Oliveira Albuquerque.

SALVADOR
2023

Prates, Ailton Cotrim.

Trato com o conhecimento da atividade esportiva e a teoria da atividade de estudo[recurso eletrônico] : possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador na Educação Física / Ailton Cotrim Prates. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zülque Taffarel.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Joelma de Oliveira Albuquerque.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação física escolar. 2. Ensino. 3. Crítico- Superadora. 4. Cultura corporal. 5. Conhecimento - Trato. 6. Atividade esportiva. 7. Atividade de estudo. 8. Educação básica. I. Taffarel, Celi Nelza Zülque. II. Albuquerque, Joelma de Oliveira. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 796.0742 - 23. ed.



Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 14/07/2023 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do candidato AILTON COTRIM PRATES, de matrícula 218121766, intitulada Trato com o conhecimento esporte e a teoria da atividade de estudo: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador na educação física. Às 13:30 do citado dia, Plataforma Virtual, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof^ª. Dr. CELI NELZA ZULKE TAFFAREL que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. ROBERTO SIDNEI ALVES MACEDO, Prof^ª. Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, Prof. Dr. TIAGO NICOLA LAVOURA, Prof^ª. Dra. JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE, Prof. Dr. DAVID ROMÃO TEIXEIRA e Prof^ª. Dra. KATIA OLIVER DE SA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra ao examinado para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo indicado pela banca o prazo de 60 dias para entrega da versão final com as recomendações sugeridas. Esta aprovação é um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Dr. TIAGO NICOLA LAVOURA, UESC
Examinador Externo à Instituição

Dra. JOELMA DE OLIVEIRA ALBUQUERQUE, UFAL
Examinadora Externa à Instituição

Dr. DAVID ROMÃO TEIXEIRA, UFRB
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
DAVID ROMAO TEIXEIRA
Data: 23/07/2023 10:45:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. KATIA OLIVER DE SA, UCSal
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
KATIA OLIVER DE SA
Data: 23/07/2023 12:21:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. MARIZE SOUZA CARVALHO, UFBA
Examinadora Externa ao Programa

Dr. ROBERTO SIDNEI ALVES MACEDO, UFBA
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
CELI NELZA ZULKE TAFFAREL
Data: 19/07/2023 23:48:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL, UFBA
Presidente

Documento assinado digitalmente
AILTON COTRIM PRATES
Data: 24/07/2023 22:35:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

AILTON COTRIM PRATES
Doutorando

Dedico esta pesquisa aos professores e professoras de Educação Física da escola pública brasileira, que, apesar de todas as adversidades, acreditam no trabalho pedagógico como meio de transformação social.

AGRADECIMENTOS

À classe trabalhadora brasileira que garantiu, através dos impostos e da luta pela universidade pública e gratuita, a realização desta pesquisa.

À Rede LEPEL de Pesquisa, que demonstra o poder da organização coletiva em prol da construção de uma teoria que seja um instrumento de resistência e construção da contra hegemonia em tempos de barbárie.

A todos os professores e a todas as professoras, que contribuíram pra minha formação.

À minha família, que com sua confiança me incentiva a prosseguir na minha acadêmica.

Aos parceiros e parceiras de angústias teóricas, que são os combustíveis fundamentais nas horas mais duras da vida acadêmica.

Aos amigos e amigas, que nas dificuldades se fizeram presentes, sem os e as quais essa tarefa não teria sido cumprida. Em especial a Rol (Carol Nozella), Tina, Joelma, Jaque, Thaís Coutinho e muitos outros, anônimos, que fazem a minha vida muito mais feliz, e que dividiram as angústias acadêmicas durante o processo de construção da tese.

A Everton Bispo (meu TON!), que divide a vida comigo, com todos os ônus e bônus. Sem você, seria tudo muito mais difícil.

Aos professores e às professoras do Curso Licenciatura em Educação Física, que cobriram minha ausência no curso para que eu pudesse me afastar no período do doutorado.

À Banca Examinadora, que contribui imensamente para a conclusão da pesquisa.

À Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*, que há 10 anos é meu local de trabalho.

À Joelma Albuquerque, coorientadora, por mais desenvolvido, que é um exemplo de pesquisadora e professora.

À Celi Taffarel, exemplo de ser humano altamente desenvolvido. Sua paciência, sua atenção, seu carinho, sua liderança e orientações são fundamentais na minha vida. És um legado à pesquisa, à educação e Educação Física brasileiras.

Muito obrigado!

Eis aqui, pois, um homem que se move pelo mundo. Quando ele atua, observa e sofre, o mundo se lhe revela e ele se revela ao mundo, impondo-lhe suas demandas e perseguindo através dele os seus objetivos. Ele espiritualiza a natureza, que se imprime no seu espírito. Ele descobre como são as pedras, as flores, a água e como olhar as estrelas acima e os desfiladeiros abaixo. Ele aprende a transformar as formas da natureza, a mesclar e a separar os seus elementos. Ele aprende a viver, a fazer viver, a deixar viver e a matar. Ele adquire conhecimento sobre as glórias, os encantos, as deformidades e os perigos do mundo. Nele intervém para assegurar a sobrevivência, o poder e o prazer.

Mas ele também experiencia uma substância de ordem diferente. Ele está em contato e em diálogo consigo mesmo. Há um contraste entre a sua confrontação com o mundo externo e o seu encontro com a parte do mundo que ele é. No primeiro exercício, ele é distinto daquilo que examina; no segundo, não o é, e o seu estudo deve constituir aquilo que estuda. Ele pode aprender sobre aquilo que o cerca sem transformá-lo, mas sua autoexploração frequentemente é, também, uma transformação que não o deixa como antes, conferindo-lhe uma nova personalidade mais consciente de si. E se ele quiser permanecer próximo à sua natureza, deverá examiná-la novamente: uma nova natureza havia se sobreposto àquela na qual ele penetrou, já que ela fora penetrada. Seu projeto de autoconsciência é um esforço contínuo que produz êxitos contínuos, uma corrida, cuja linha de chegada se distancia quando o seu final é alcançado. Somente é logrado ao ser constantemente adquirido e somente é adquirido ao ser constantemente desenvolvido. [...]

Lograr conhecer-se acarreta recompensas, mas também sofrimento, tanto no processo como no resultado, pois na transformação da personalidade se encontra inseguro para eliminar velhos modos, hábitos que proporcionavam bem-estar, um resíduo de uma imensa experiência, e se origina uma subjetividade vulnerável. Ocorre uma reorganização e a reorganização significa uma desorganização parcial. Cada nova estrutura deve ser parcialmente substituída no tempo e na sequência apropriada; de outro modo, o pensamento e o sentimento perdem a sua condição espiritual e o homem retrocede ao reino animal. O autodesenvolvimento é a única alternativa a esse retrocesso: não é possível permanecer imóvel.

(Gerald Allan Cohen, 2013, p. 33-35).

PRATES, Ailton Cotrim. **Trato com o conhecimento da atividade esportiva e a teoria da atividade de estudo: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador na Educação Física**. Orientadora: Celi Nelza Zülque Taffarel. 2023. 221 f. il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

A tese tem como objeto o ensino do conhecimento da atividade esportiva na Educação Básica na perspectiva do ensino crítico-superador da Educação Física e como título **Trato com o conhecimento da atividade esportiva e a teoria da atividade de estudo: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador na Educação Física**. É uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia e se insere no âmbito da pesquisa matricial do grupo de pesquisa Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer. O método de pesquisa é o materialismo histórico-dialético e a técnica de pesquisa é a teórico-conceitual, a partir de uma revisão bibliográfica de fontes primárias do ensino crítico-superador, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Nosso problema de pesquisa se expressa na pergunta científica: quais as possibilidades de desenvolvimento da categoria trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização) da atividade esportiva na Educação Física escolar, a partir da proposição teórico-metodológica crítico-superadora e da teoria da atividade de estudo, na perspectiva do desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico-conceitual, e da formação da personalidade? O objetivo geral da pesquisa foi: desenvolver teoricamente a categoria trato com o conhecimento da atividade esportiva (seleção, organização e sistematização) no ensino da Educação Física, na Educação Básica, considerando os fundamentos do ensino crítico-superador, da didática histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, fazendo uma primeira aproximação com a teoria da atividade de estudo. Os objetivos específicos foram: 1) Retraçar a estrutura da categoria trato com o conhecimento no ensino crítico-superador, considerando a gênese, o desenvolvimento e o atual estágio, para estabelecer os fundamentos do trato com o conhecimento da atividade esportiva à luz dos avanços teóricos da didática histórico-crítica e da teoria da atividade de estudo; e 2) Articular os elementos centrais da teoria da atividade de estudo com o trato com o conhecimento da atividade esportiva na Educação Física, na Educação Básica. A hipótese, confirmada, é a de que a categoria da atividade de estudo, de Davidov-Elkonin-Repkin *et. al.*, contribui com o desenvolvimento teórico do ensino crítico-superador da atividade esportiva, na medida em que nos orienta para selecionar, organizar e sistematizar, lógica e metodologicamente este conhecimento, no sentido de pensarmos tarefas/ações de estudo que proporcionem a apropriação de generalizações teóricas substantivas, as significações sociais, da atividade esportiva, que são a competição, o agonismo e o lúdico, principalmente, sem desconsiderar a significação estético-artística. A apropriação dessas generalizações substantivas possibilita ao e a estudante o conhecimento da prática social global, o desenvolvimento da consciência e da personalidade.

Palavras-chave: 1. Educação física escolar. 2. Ensino. 3. Crítico-Superadora. 4. Cultura Corporal. 5. Conhecimento - Trato. 6. Atividade esportiva. 7. Atividade de estudo. 8. Educação básica.

PRATES, Ailton Cotrim. Engagement with the knowledge of sports activity and the theory of study activity: possibilities for developing critical-superior teaching in Physical Education. Advisor: Celi Nelza Zülque Taffarel. 2023. 221 f. il. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This thesis - which has been given the title “Engagement with the knowledge of sports activity and the theory of study activity: possibilities for developing critical-superior teaching in Physical Education” - focuses on the teaching of sports activity knowledge in Basic Education from the perspective of the critical-superior teaching in Physical Education. Conducted within the Graduate Program of the Faculty of Education at the Federal University of Bahia, the thesis falls under the research matrix of the Research and Study Group on Physical Education & Sports and Recreation. The research method is historical-dialectical materialism, and the research technique is theoretical-conceptual - based on a bibliographical review of primary sources on critical-superior teaching, historical-critical pedagogy, and historical-cultural psychology. Our research problem is articulated through the scientific question: What are the possibilities for the development of the category of engagement with knowledge of sports activity (selection, organization, and systematization) in school Physical Education, from the theoretical-methodological proposition of critical-superior teaching and the theory of study activity, in terms of developing consciousness, theoretical-conceptual thinking, and personality formation? The general objective of the research was to theoretically develop the category of engagement with knowledge of sports activity (selection, organization, and systematization) in Physical Education teaching in Basic Education, taking into account the foundations of critical-superior teaching, historical-critical didactics, and historical-cultural psychology, making an initial approach with the theory of study activity. The specific objectives were: 1) To trace the structure of the category of engagement with knowledge in critical-superior teaching - considering its genesis, development, and current stage - in order to establish the foundations of engagement with knowledge of sports activity in light of theoretical advancements in historical-critical didactics and the theory of study activity; and 2) To articulate the central elements of the theory of study activity with the engagement with knowledge of sports activity in Physical Education in Basic Education. The confirmed hypothesis is that the study activity category, as by Davidov-Elkonin-Repkin et al., contributes to the theoretical development of critical-superior teaching of sports activity, guiding the logical and methodological selection, organization, and systematization of this knowledge. This enables us to design study tasks and actions that foster the appropriation of substantive theoretical generalizations and the social significations of sports activity - competitive, agonistic, and recreational; without neglecting the aesthetic-artistic dimension. The appropriation of these substantive generalizations enables students to understand global social practices, and develop consciousness and personality.

Keywords: 1. School physical education. 2. Teaching. 3. Crítico-Superadora. 4. Body Culture. 5. Knowledge - Treating. 6. Sports activity. 7. Study activity. 8. Basic education.

PRATES, Ailton Cotrim. **Tratamiento con el conocimiento de la actividad deportiva y la teoría de la actividad de estudio: posibilidades para desarrollar la enseñanza crítico-superadora en Educación Física**. Orientadora: Celi Nelza Zülque Taffarel. 2023. 221 f. il. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, Salvador-Bahia-Brasil, 2023.

RESUMEN

La tesis tiene como objetivo la enseñanza de los conocimientos de la actividad deportiva en la Educación Básica desde la perspectiva de la enseñanza crítico-superadora en Educación Física y como título Tratamiento con el conocimiento de la actividad deportiva y la teoría de la actividad de estudio: posibilidades para desarrollar la enseñanza crítico-superadora en Educación Física. Es una investigación del Programa de Postgrado de la Facultad de Educación de la universidad Universidade Federal da Bahia (Brasil) y forma parte de la investigación matricial del grupo de investigación Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer. El método de investigación es el materialismo histórico-dialéctico y la técnica de investigación es teórico-conceptual, basada en una revisión bibliográfica de fuentes primarias de la enseñanza crítico-superadora, la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural. Nuestro problema de investigación se expresa en la pregunta científica: ¿cuáles son las posibilidades de desarrollo de la categoría trato con el conocimiento (selección, organización y sistematización) de la actividad deportiva en la Educación Física escolar, a partir de la propuesta teórico-metodológica crítico-superadora y de la teoría de la actividad de estudio, desde la perspectiva del desarrollo de la conciencia, del pensamiento teórico-conceptual y de la formación de la personalidad? El objetivo general de la investigación fue: desarrollar teóricamente la categoría tratamiento del conocimiento de la actividad deportiva (selección, organización y sistematización) en la enseñanza de la Educación Física, en la Educación Básica, considerando los fundamentos de la enseñanza crítico-superadora, la didáctica histórico-crítica y de la psicología histórico-cultural, realizando una primera aproximación a la teoría de la actividad de estudio. Los objetivos específicos fueron: 1) Volver a trazar la estructura de la categoría tratamiento del conocimiento en la enseñanza crítico-superadora, considerando su génesis, desarrollo y etapa actual, para establecer las bases del tratamiento con el conocimiento de la actividad deportiva a la luz de los avances teóricos de la didáctica histórico-crítica y de la teoría de la actividad de estudio; y 2) Articular los elementos centrales de la teoría de la actividad de estudio con respecto al conocimiento de la actividad deportiva en la Educación Física, en la Educación Básica. La hipótesis formulada y confirmada es que la categoría de actividad de estudio, Davidov-Elkonin-Repkin et. al., contribuye al desarrollo teórico de la enseñanza crítico-superadora de la actividad deportiva, mientras guía para seleccionar, organizar y sistematizar, lógica y metodológicamente, estos conocimientos, en el sentido de pensar tareas/acciones de estudio que propicien la apropiación de generalizaciones teóricas sustantivas, los significados sociales de la actividad deportiva, que son competencia, agonismo y juego, principalmente, sin desconocer la significación estético-artística. La apropiación de estas generalizaciones sustantivas permite al y la estudiante adquirir conocimientos sobre la práctica social global, el desarrollo de la conciencia y la personalidad.

Palabras clave: 1. Educación física escolar. 2. Enseñanza. 3. Crítico-Superadora. 4. Cultura corporal. 5. Conocimiento - Trato. 6. Actividad deportiva. 7. Actividad de estudio. 8. Educación básica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura	1	Organização dos níveis de ensino.....	96
Quadro	1	Fundamentos do trato com o conhecimento da atividade esportiva no ensino crítico-superador.....	116
Figura	2	Etapas do desenvolvimento do hábito.....	149
Figura	3	Ciclos de escolarização.....	169
Figura	4	Modelo das relações essenciais das atividades da cultura corporal.....	189
Figura	5	Primeiro Ciclo de Escolarização.....	197
Figura	6	Segundo Ciclo de escolarização.....	198
Figura	7	Terceiro Ciclo de escolarização.....	199
Figura	8	Quarto Ciclo de escolarização.....	201

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COI	Comitê Olímpico Internacional
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FIFA	Federação Internacional de Futebol
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEL	Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer
MHD	Materialismo Histórico Dialético
NBR	Norma Brasileira
PHC	Psicologia Histórico-Crítica
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	16
1.2	O ENSINO DA ATIVIDADE ESPORTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A DEFESA DE UM PROJETO HISTÓRICO.....	25
1.3	ATIVIDADE ESPORTIVA MODERNA: ATIVIDADE HUMANA NECESSÁRIA À SOCIEDADE CAPITALISTA.....	34
2.	TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA NO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	43
2.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA NO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	43
2.2	FUNDAMENTOS DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA NO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR.....	67
2.2.1	Seleção dos conteúdos do ensino da atividade esportiva no ensino crítico-superador.....	73
2.2.2	Organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva no ensino crítico-superador.....	84
2.2.3	Fundamentos da atividade esportiva: entre a aparência e a essência.....	108
3.	O ENSINO DA ATIVIDADE ESPORTIVA E A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR.....	119
3.1	RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE DO TRABALHO E A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO.....	119
3.2	PRESSUPOSTOS DE TEORIA DA ATIVIDADE.....	123
3.2.1	Componentes da atividade humana.....	129
3.2.2	A teoria da atividade de estudo.....	134
3.3	PROPOSIÇÃO DE TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA VOLEIBOL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	166
3.3.1	O ensino crítico-superador da atividade esportiva voleibol na Educação Básica e a teoria da atividade de estudo: primeira aproximação.....	170
3.3.1.1	Eixo curricular / eixo de ensino histórico-crítico do ensino da atividade esportiva: considerando o eixo diacrônico (origem e desenvolvimento) para tratar o conhecimento do voleibol na escola.....	172
3.3.1.2	Eixo curricular / eixo de ensino histórico-crítico do ensino da atividade esportiva: considerando o eixo sincrônico (estrutura e dinâmica) para tratar o conhecimento da atividade esportiva na escola.....	188
3.3.1.3	Tarefas de estudo a partir da tríade conteúdo-forma e destinatário no trato com o conhecimento da atividade esportiva voleibol.....	195
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
	REFERÊNCIAS.....	210

1. INTRODUÇÃO

A tese intitulada *Trato com o conhecimento da atividade esportiva e a teoria da atividade de estudo: possibilidade de desenvolvimento do ensino crítico-superador na Educação Física* tem como objeto de estudo o ensino do conhecimento da atividade esportiva na Educação Física, na proposição teórico-metodológica crítico-superadora e se insere no âmbito da pesquisa matricial do Grupo de Pesquisa Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL/FACED/UFBA¹), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), inscrito no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), DGP *Lattes* CNPq², articulado em rede de grupos de pesquisa (Rede LEPEL³), no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (PPGEdu/FACED/UFBA), em nível de doutorado, no período de 2018-2023⁴.

Em que consiste a pesquisa matricial?

A partir da utilização de uma rigorosa matriz de análise as pesquisas são realizadas. Essa matriz contempla: as referências; as necessidades que originaram tais abordagens/concepções; seus pontos de partida; seus problemas científicos; a delimitação da área de estudo; a delimitação de seu objeto; a definição do que são seus objetivos; a função social das instituições nas quais está inserida, em especial a função social da escola; o **objeto do currículo**; a proposta de **conteúdos a serem a serem tratados na escolarização**; o conteúdo proposto para o processo de transmissão-assimilação do conhecimento; a contradição entre ensino e aprendizagem; o planejamento e sua referência na tríade conteúdo-forma-destinatário; **as propostas quanto a conteúdo-método**, objetivos-avaliação, tempo-espacos para o trabalho educativo; a resposta a perguntas sobre a **articulação interna** entre **o que se ensina, como, quando e para quem** se ensina; as concepções de ser humano e seu desenvolvimento; a concepção de sociedade enquanto modo de produção da vida e suas leis; projeto histórico; projeto de escolarização; e as concepções e responsabilidades de professores e demais destinatários. (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR & MORSCHBACHER, 2019, p. 74, negritos nossos).

¹ Consultar: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2875>. Acesso em: 10 mar. 2022.

² Consultar: <[Diretório de Grupos de Pesquisa - Plataforma Lattes - CNPq](#)>. Acesso em: 10 mar. 2022.

³ Consultar: <dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

⁴ Em decorrência da pandemia de Covid-19, provocada pelo vírus SARS-Cov-2 (Novo Corona-vírus) o PPGEdu prorrogou o prazo para conclusão das pesquisas em andamento, em um ano.

⁵ *In memoriam*. Recuperar as contribuições científicas da professora Micheli Ortega Escobar é uma forma de reconhecer sua importância para a educação e a Educação Física brasileiras e também render-lhes homenagens. Micheli Ortega Escobar, PRESENTE!

⁶ O termo é usado por Saviani (2008a) para contrapor às pedagogias crítico-reprodutivistas que veem a educação apenas como um meio de reprodução das relações sociais capitalistas, sem propor ação pedagógica, por não

A pesquisa matricial da Rede Lepel é articulada regional, nacional e internacionalmente, com pesquisadores do Brasil, da América Latina, África (países de língua portuguesa) e Europa (Espanha e Alemanha), e se estrutura sobre quatro eixos principais, tanto no ensino, na pesquisa e na extensão, que são: políticas públicas em educação; trabalho pedagógico; formação de professores; e produção do conhecimento científico. Nossa pesquisa se debruça sobre o eixo trabalho pedagógico, mas reconhecemos sua unidade com os demais eixos.

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A partir do reconhecimento da necessidade histórica de desenvolvimento teórico da Educação Física escolar, identificamos como objeto da presente tese o trato com o conhecimento no ensino crítico-superador, ou seja, a seleção, organização e sistematização do conhecimento da atividade esportiva para elevar a capacidade teórica de estudantes, a partir do ensino dos conteúdos da Educação Física, no âmbito da cultura corporal, em especial da atividade esportiva, na perspectiva do desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico-conceitual, em última instância, do desenvolvimento da personalidade.

Segundo Martins & Lavoura (2018, p. 236) “As pesquisas conceituais, de natureza bibliográfica, demandam, de partida, a eleição do acervo a ser analisado, consubstanciado, então, como campo ou material de análise”. À luz da pesquisa matricial, levantamos as questões problematizadoras em relação ao eixo trabalho pedagógico: 1. Quais as aproximações entre o ensino crítico-superador da Educação Física, a pedagogia histórico-crítica, e a psicologia histórico-cultural, que possibilitam o seu desenvolvimento, em relação ao trato com o conhecimento? 2. Quais as possibilidades de promoção do desenvolvimento humano na perspectiva da omnilateralidade através do trato com o conhecimento da atividade esportiva na educação básica, a partir das categorias princípios curriculares e ciclos de escolarização, considerando a teoria da atividade de estudo? 3. Como articular o trato com o conhecimento da atividade esportiva, considerando os pressupostos teórico-metodológicos do ensino crítico-superador com a teoria da atividade de estudo, no ensino da Educação Física, na Educação Básica?

A partir dessas problematizações, elegemos a pergunta científica, o nosso problema de pesquisa: **quais as possibilidades de desenvolvimento da categoria trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização) da atividade esportiva na Educação Física escolar, a partir da proposição teórico-metodológica crítico-superadora e da teoria da atividade de estudo, na perspectiva do desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico-conceitual, e da formação da personalidade?**

Esse problema de pesquisa se apresentou a partir das seguintes constatações a respeito do atual estágio de desenvolvimento do ensino crítico-superador, no que concerne ao trato com o conhecimento:

1) A categoria trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização) no ensino crítico-superador articula-se mutuamente nos polos da dinâmica curricular, a saber: trato com o conhecimento, organização e normatização escolares;

2) O trato com o conhecimento e o projeto político pedagógico expressam o eixo norteador do currículo da Educação Física, seu eixo curricular, que na perspectiva ampliada do ensino crítico-superador, se propõe a desenvolver a lógica dialética da constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social, complexa e contraditória, na perspectiva da transformação radical da sociedade.

A partir destas constatações a respeito do trato com o conhecimento no ensino crítico-superador, levantamos a seguinte hipótese: **a categoria da atividade de estudo, Davidov-Elkonin-Repkin *et. al.*, contribui com o desenvolvimento teórico do ensino crítico-superador da atividade esportiva, na medida em que suas formulações nos orientam para selecionar, organizar e sistematizar, lógica e metodologicamente este conhecimento, no sentido de pensarmos tarefas/ações de estudo que proporcionem a apropriação de generalizações teóricas substantivas, que são significações sociais, da atividade esportiva, quais sejam: a competitiva, a agonística e a lúdica, principalmente; sem desconsiderar a estético-artística.** A apropriação dessas generalizações substantivas possibilita ao e a estudante o conhecimento da prática social global, o que também possibilita o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual, da consciência e o desenvolvimento da personalidade.

A partir do problema e da hipótese de pesquisa delimitados, elegemos como objetivo geral: **desenvolver teoricamente a categoria trato com o conhecimento da atividade esportiva (seleção, organização e sistematização) no ensino da Educação Física, na**

Educação Básica, considerando os fundamentos do ensino crítico-superador, da didática histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, fazendo uma primeira aproximação com a teoria da atividade de estudo, do sistema Davidov-Elkonin-Repkin *et. al.*

Para atingir o objetivo geral, apontamos como objetivos específicos: 1) **Retraçar a estrutura da categoria trato com o conhecimento no ensino crítico-superador, considerando a gênese, o desenvolvimento e o seu atual estágio, para estabelecer os fundamentos do trato o conhecimento da atividade esportiva à luz dos avanços teóricos da didática histórico-crítica e da teoria da atividade de estudo;** e 2) **Articular os elementos centrais da teoria da atividade de estudo com o trato com o conhecimento da atividade esportiva na Educação Física, na Educação Básica.**

O processo de pesquisa (investigação e exposição) foi fundamentado no materialismo histórico-dialético, teoria social que tem como formuladores originários Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), e inúmeros teóricos que os sucederam, na construção constante do que chamamos, também, de marxismo. O marxismo, a partir de sua crítica à economia política (MARX, 2013; 2014; 2017) do modo de produção e reprodução da vida no sistema capitalista tem como ponto central a explicação da realidade social, complexa e contraditória, a partir da lógica que explica as relações entre este modo de produção e reprodução da vida com as esferas da vida em sociedade como a educação, a política, a religião, e a cultura corporal/esportiva, etc., e sua relação com o processo de trabalho social, que no capitalismo se constitui como trabalho assalariado.

Sentimos a necessidade de reafirmar a defesa do marxismo enquanto teoria científica, apesar de no final do século passado ter sido considerado o momento de sua “extinção”, do “fim da história”, por “decreto”, em grande medida, pelo colapso de experiências socialistas expressas na queda do Muro de Berlim (1989), na reunificação das Alemanhas, Oriental e Ocidental, tornando-se um único país, capitalista, e na desintegração da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991. Em decorrência do suposto fim da história surgem discursos que apontavam para um período em que a luta de classes não teria mais sentido, onde o capitalismo se apresentava como solução única para o desenvolvimento social, e a reboque o materialismo histórico e dialético cai em desuso. Mejia (2021) constata, sobre este período, que:

Em primeiro lugar, localizamos a queda do muro de Berlim, em 09 de novembro de 1989 e a dissolução da União Soviética, proclamada por

Gorbachov, em 08 de dezembro de 1991. Produziram-se, simultaneamente, com a publicação dos trabalhos de Francis Fukuyama *O fim da História?* (1989) e *O fim da história e o último homem* (1992) foram os *best sellers* do conhecimento dessa época ao afirmar que a humanidade chegou à dimensão mais ampla, completa e perfeita de sociedade no capitalismo globalizado, convertendo-se o seu autor no grande guru da epistemologia das ciências sociais. Ao mesmo tempo, foi generalizada a ideia e convicção de que estava assistindo a sepultura do marxismo (e de toda corrente do pensamento crítico à globalização), por obsolescência e inutilidade; acadêmicos, políticos e toda pessoa que se vinculava com o pensamento marxista era comum considerá-la uma espécie de pária e condenada a ser marginalizada acadêmica, política e até socialmente. (MEJÍA, 2021, p. 35, tradução nossa).

Mas, as primeiras décadas do século XXI têm demonstrado o vigor e o fôlego do marxismo enquanto teoria social, que explica a degenerescência do sistema metabólico do capital, e sua impossibilidade de construir um mundo onde a socialização da riqueza, material e imaterial, seja uma regra. Dois elementos no século XXI, segundo Mejía (2021), contradizem esses prognósticos catastróficos para a classe trabalhadora:

- Francis Fukuyama revisa sua tese do fim da história, muda de perspectiva política e se move à esquerda, segundo confessou ele mesmo.
- O marxismo ressurgiu com força, ratificando seu valor como pensamento vigente e indispensável para entender os problemas atuais, compreender a dinâmica social na globalização. [...]. (MEJÍA, 2021, p. 35, tradução nossa).

No entanto, destaca o autor, o fenômeno do ressurgimento do marxismo como teoria explicativa do modo de produção capitalista e a retomada da categoria luta de classes como fundamental para explicar a realidade, não se apresenta para a produção teórica sobre a atividade esportiva.

Imediatamente, chama a atenção e impressiona o caráter invisível do fenômeno esportivo nas análises, considerações e discussões marxistas, antes, durante e depois de sua sepultura e ressurreição, registradas em uma representativa amostra de publicações e debates realizados até 2022 na América Latina e Caribe e muito além. Surpreendendo também a invisibilidade está presente na academia e nas análises de importantes dos processos sócio-políticos. (MEJÍA, 2021, p. 36, tradução nossa).

Esta constatação justifica ainda mais uma investigação científica sobre a atividade esportiva, notadamente do seu ensino na Educação Básica. O método materialista histórico-dialético apresenta os seguintes pressupostos:

- a) superação de enfoques dicotômicos; b) desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; c) descoberta das

tensões consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo; d) apreensão do objeto nos nexos existentes entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade e; e) captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, a serem extraídos indutiva e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica. (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 233).

O método materialista histórico-dialético se apresenta para nós como o mais adequado porque o mesmo afirma a possibilidade e necessidade da inteligibilidade da realidade, destacando a relação dos fundamentos do método de pesquisa com as dimensões ontológica e epistemológica da realidade concreta.

[...] intenta-se relacioná-los [os fundamentos do método marxista] com questões centrais que se entendem fulcrais para toda e qualquer investigação científica, com destaque aqui para as pesquisas em ciências humanas e sociais e, especialmente, na educação, quais sejam: a relação entre a dimensão ontológica e a dimensão epistemológica da realidade, bem como, o tratamento dado às categorias de análise do objeto investigado. (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 224).

Estas dimensões (epistemológica e ontológica) estão implícitas na produção do conhecimento científico. A epistemologia como o arcabouço de conhecimento de como conhecer a realidade concreta, que nos permite interpretá-la, compreendê-la e explicá-la, atrelada à ontologia, que nos permite conhecer os objetos e fenômenos da realidade, no seu movimento sincrônico e diacrônico.

As investigações científicas, as quais possuem como estofa metodológico de análise o materialismo histórico-dialético, possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática. Diante disso, há um pressuposto de análise em questão que não se pode deixar de explicitar: a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta está subsumida à dimensão ontológica dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (NETTO, 2011). (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 224-225).

Nessa perspectiva de conhecer o movimento do real concreto recorreremos ao conhecimento científico, pois ele, dentro das múltiplas atividades humanas e seus respectivos conhecimentos, é o mais adequado para conhecer a realidade para além de sua expressão fenomênica.

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta. (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 225).

O processo de trabalho social orienta o desenvolvimento humano e à medida que a sociedade avança, avança também sua capacidade de teorização desta realidade, pois “a atividade científica é uma atividade essencialmente teórica, ou seja, é a reprodução ideal (da ordem do pensamento) dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real (MARX; ENGELS, 2007)” (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 225).

Reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto ou fenômeno é o que se entende por teoria, sinônimo de conhecimento científico para o método em questão. O conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, o conhecimento do seu movimento real reproduzido em pensamento (NETTO, 2011), reafirmando-se o postulado da concepção ontológica de teoria. Reprodução aqui assume o significado de reconstrução, no plano do pensamento, daquilo que se passa anteriormente na realidade efetiva. (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 226).

Toda pesquisa tem um caráter teórico, mas algumas pesquisas, no seu aspecto procedimental, possui um caráter empírico, além do teórico (MARTINS & LAVOURA, 2018). Nossa investigação teve um caráter teórico-conceitual, de natureza bibliográfica. A partir disto, necessariamente elegemos o campo conceitual e o acervo de onde extraímos o material de análise.

[...] no âmbito metodológico não existem diferenças entre pesquisas **empíricas** e **conceituais**. Tais distinções ocorrem, apenas, na esfera procedimental, quando as primeiras elegem o objeto de pesquisa a partir, diretamente, do real sensível; e, as segundas, **definem como objetos abstrações do pensamento já sistematizadas em conceitos e teorias que operam como mediadoras** na captação deste real. Em suma, as investigações empíricas fundam-se numa relação direta (empírica!) do pesquisador com o objeto investigado pela mediação de abstrações do pensamento (teorias e conceitos). (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 235, negritos nossos).

Como destacamos no excerto acima, a pesquisa conceitual, de natureza bibliográfica, de partida orienta acerca de um sistema de conceitos, de categorias, já sistematizadas nas teorias eleitas. O nosso sistema categorial orbita sobre três matrizes teóricas principais, quais sejam: o ensino crítico-superador na Educação Física; a pedagogia histórico-crítica, teoria

educacional; e, a psicologia histórico-cultural, teoria psicológica. A partir da definição do procedimento da nossa pesquisa, avançamos na busca das categorias fulcrais para o aprofundamento da explicação teórica, científica, do nosso objeto, o ensino do conhecimento crítico-superador do esporte na Educação Física.

Por que este arcabouço teórico? Pela unidade teórico-metodológica no materialismo histórico e dialético como a teoria social, uma vez que estas teorias defendem o trabalho social como origem ontológica do ser humano, enquanto determinante das condições sociais de produção e reprodução da vida humana; que a contradição capital trabalho, na sociedade capitalista, é um entrave para o pleno desenvolvimento humano; pelo entendimento do papel importantíssimo da educação escolar no desenvolvimento e na emancipação humanos; e, e por apontarem para a superação das contradições do atual modo de produção e reprodução da vida, na perspectiva socialista. Consideramos essa unidade teórico-metodológica fundamental, o que Frigotto (1989, p. 84-ss) e Kosik (1976) denominam de monismo materialista, para uma resposta radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2013).

Seguindo a orientação de Martins & Lavoura (2018), sobre os procedimentos da pesquisa conceitual.

Uma vez delimitado o campo teórico de pesquisa, a análise do mesmo pode orientar-se pelos seguintes procedimentos: a) explicitação dos significados dos conceitos apresentados nas obras eleitas e suas correlações tendo em vista a formulação de uma síntese primária em relação ao material em análise; b) identificação da(s) ideia(s) diretriz(es), isto é, das asserções e das ideias explicativas às mesmas (razões) presentes nos textos, ou seja, desvelamento da(s) relação(ões) asserção/razão fundamental(is) nas obras; c) diferenciação e análise comparativa das ideias diretrizes entre si a fim de determinar a importância relativa de cada uma delas no conjunto das produções do(s) autor(es) em foco e; d) operação de síntese, isto é, integração racional dos dados descobertos no conjunto organizado das produções sobre o tema em investigação e em resposta ao problema anunciado. (MARTINS & LAVOURA, 2018, p. 236).

O que essas matrizes teóricas, crítico-superadora, pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, nos instrumentalizam acerca do ensino do conhecimento da atividade esportiva? O ensino crítico-superador tem sua origem com a publicação da obra Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), escrita em 1992, por um coletivo de seis autores (Lino Castellani, Walter Bracht, Elisabeth Varjal, Celi Taffarel e Micheli Escobar). A obra é fruto de pesquisas de pós-graduação de seus autores e de experiências com o ensino da Educação Física na escola, realizadas por

Taffarel, Escobar e Varjal, na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, entre 1987 e 1991 (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26), e também da efervescência dos questionamentos da área de Educação Física nas décadas de 1970, 1980 e 1990, quando da crítica, tanto do seu papel na estrutura da Ditadura Empresarial-Militar (MARINHO, 2012; MEDINA, 2013; HÚNGARO, 2013), quanto de sua origem e desenvolvimento, até então, no campo das ciências biológicas, com vieses militarista, esportivista, higiênico e eugênico. As principais autoras que deram seguimento ao desenvolvimento desses pressupostos teóricos na Educação Física foram as professoras Micheli Ortega Escobar⁵ (ESCOBAR, 1997, 2012; TAFFAREL & ESCOBAR, 2009; 2023) e Celi Taffarel (2012; 2016; ANDRADE & FURTADO, 2021).

No percurso de seu desenvolvimento, esta perspectiva teórica, se aproxima de uma teoria pedagógica, a pedagogia crítica-crítica⁶ (LOUREIRO, 1996; MELO, 2017; GAMA, 2015), e esta tem suas primeiras formulações com Dermeval Saviani (1983; 1991; 2012a; 2012b; 2017), e continua sendo coletivamente desenvolvida em vários grupos de pesquisa e estudos no Brasil. A pedagogia histórico-crítica, dentre muitos outros aspectos fundamentais à educação, defende o ensino dos conteúdos clássicos, ou a transmissão dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos (DUARTE, 2016; 2021), ou ainda a transmissão do saber sistematizado, transformado em saber escolar (COLETIVO DE AUTORES, 2012), como ponto fulcral do processo de escolarização.

A pedagogia histórico-crítica aponta o tripé conteúdo-forma-destinatário como essencial para o desenvolvimento da didática histórico-crítica (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). Destacamos a necessidade do conhecimento do destinatário do processo educativo escolar, sendo fundamental o conhecimento do ser humano, tanto empírica (KOSIK, 1976), situado na prática social, tanto quanto concretamente, de aquele ser humano que condensa todas as possibilidades de desenvolvimento já produzidas pela humanidade.

Para tanto, a necessidade do conhecimento de como o ser humano se desenvolve, quais são os processos que lhe possibilitam a transformação das funções psíquicas

⁵ *In memoriam*. Recuperar as contribuições científicas da professora Micheli Ortega Escobar é uma forma de reconhecer sua importância para a educação e a Educação Física brasileiras e também render-lhes homenagens. Micheli Ortega Escobar, PRESENTE!

⁶ O termo é usado por Saviani (2008a) para contrapor às pedagogias crítico-reprodutivistas que veem a educação apenas como um meio de reprodução das relações sociais capitalistas, sem propor ação pedagógica, por não acreditar na possibilidade de contribuição desta para uma possível transformação radical das relações sociais.

elementares em superiores é fundamental. O conhecimento sobre esse processo de desenvolvimento está no aporte da psicologia histórico-cultural, notadamente na periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. (MARTINS, 2013; PASQUALINI, 2013; MARTINS, ABRANTES & FACCI, 2016; MELO, 2017).

Este conhecimento sobre o ser humano, tanto empírica quanto concretamente, nos é fornecido pela psicologia. Em decorrência do monismo materialista de nossa opção teórico-metodológica, consideramos a teoria psicológica mais adequada à psicologia histórico-cultural, que é uma teoria de matriz soviética, fundamentada nos estudos de Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, etc., sobre o desenvolvimento humano; sobre os processos funcionais pelos quais as funções psíquicas elementares se transformam em funções psíquicas superiores e sua relação com o seu comportamento volitivo (intencional, planejado), possibilitando, ou não, o autocontrole da conduta. Esta teoria psicológica, assim como a pedagogia histórico-crítica, destaca e defende o papel da educação escolar no processo de desenvolvimento humano (MARTINS, 2013; 2016).

No Brasil, inúmeros pesquisadores se debruçam a estudar a psicologia histórico-cultural, vinculada à pedagogia histórico-crítica, mas destacamos dois textos fundamentais, quais sejam: 1) a tese de livre docência da professora Lígia Márcia Martins, intitulada *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, produzida na UNESP, também publicada em livro (MARTINS, 2013); e *Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (MARTINS, ABRANTES & FACCI, 2016).

Reconhecemos também, para a nossa pesquisa, à importância que as contribuições de Vigotski⁷ (1988; 2007; 2009; 2010; 2012a; 2012b; 2013; 2014a; 2018a; 2018b; 2021), Luria⁸ (2016; 1979a; 1979b; 1979c e 1979d), sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; de Leontiev (1979; 1980; 1984; 2004; 2017; 2021) sobre a teoria da atividade; e de Elkonin (2009; 2021a; 2021b; 2021c; 2023a; 2023b; 2023c; 2023d; 2023e), Davidov (1982; 1988; 2017; 2023a; 2023b; DAVIDOV, LOMPSCHER, MÁRKOVA, 2022) e Repkin (2019; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d; 2021e; 2021f; REPKIN & REPKINA, 2021; REPKIN &

⁷ São muitas as grafias do nome de Vigotski. Optamos por usar a grafia “aportuguesada”: Vigotski. Nas citações e referências serão respeitadas as publicações originais.

⁸ Existem grafias variadas para o nome de Luria. Optamos por usar a grafia “aportuguesada”: Luria. Nas citações e referências serão respeitadas as publicações originais.

REPKINA, 2023; ZAIKA, REPKIN, REPKINA, 2021; MATVEEVA, REPKIN, SKOTARENKO, 2021) sobre a atividade de estudo, como fundamentais para o avanço das formulações tanto da pedagogia contra hegemônica, notadamente a histórico-crítica, bem como do ensino crítico-superador, no que concerne ao trato com o conhecimento, ou seja, da seleção, organização e sistematização dos conteúdos da cultura corporal na Educação Física.

O sistema conceitual em torno do conceito da tríade, envolvendo o conteúdo, a forma e o destinatário, indissociável do processo educativo, reconhece o papel do conhecimento psicológico para a educação escolar, e para a Educação Física, mas sem abrir mão de conhecimentos didático-pedagógicos que são objeto da ciência pedagógica. Este destaque é fundamental para não incorrerem no equívoco de considerar que o conhecimento sobre o desenvolvimento psíquico é o principal fator para um ensino desenvolvente (MARTINS, 2013). Para Pasqualini (2013), conhecimento psicológico sem conhecimento pedagógico é psicologismo. Os fundamentos do ensino crítico-superador, da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade de estudo compõem o núcleo teórico-conceitual, de natureza bibliográfica, de nossa pesquisa.

O ensino crítico-superador defende como um dos elementos da reflexão pedagógica é o teleológico, além do caráter judicativo e diagnóstico (COLETIVO DE AUTORES, 2012). A teleologia é a capacidade humana de, a partir da produção acumulada, analisar a realidade e projetá-la, ou seja, antecipar no plano ideal, no pensamento, o que ainda não existe no plano material. Essa capacidade se expressa imediata, mediata e historicamente, desde o planejamento de atividades do cotidiano de quaisquer seres humanos (imediata), passando por atividades a médio e longo prazo, de semanas, meses e anos (mediata), até o planejamento de outra forma de organização social (mudança histórica). Sobre a relação entre o ensino da atividade esportiva e a defesa do projeto histórico socialista nos dedicamos no item seguinte.

1.2 O ENSINO DA ATIVIDADE ESPORTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A DEFESA DE UM PROJETO HISTÓRICO

O caráter teleológico da reflexão pedagógica nos impele a pensar na organização social que queremos construir. Portanto, pesquisar sobre o trato com o conhecimento de uma das atividades da cultura corporal, da atividade esportiva, objetivando o desenvolvimento omnilateral, na perspectiva do ensino crítico-superador, requer de nós a explicitação de qual

projeto histórico estamos defendendo. De partida, defendemos o projeto histórico socialista, em contraposição ao atual modo de produção e reprodução da vida, o capitalismo.

Escobar (2012, p. 126) ao defender a explicitação do projeto histórico socialista, o define como “um recurso teórico, um recurso intelectual, que é idealizar um projeto que se oponha nos seus principais pontos de fundamentação ao projeto histórico capitalista”. Fazemos esse destaque para afirmar, como defende Escobar (2012), que o projeto histórico socialista é uma proposição para o futuro e não a defesa de repetição das experiências socialistas históricas⁹. Segundo Escobar (2012),

[...] A gente não está defendendo o socialismo que estava se desenvolvendo na Rússia, na China, em Cuba, nem o socialismo da Correia (*sic*), embora estejamos trazendo dos exemplos do desenvolvimento dessas experiências também elementos dessa configuração e do entendimento do que seja o socialismo. (ESCOBAR, 2012, p. 126).

A autora argumenta na defesa de uma perspectiva socialista de mundo, que qualquer projeto histórico crítico ao capitalismo necessita fundamentar-se na crítica a seus dois pilares fundamentais, quais sejam, a propriedade privada dos meios de produção e reprodução da vida e a divisão da sociedade em classes sociais. E onde esta crítica precisa aparecer no componente curricular Educação Física? Segundo Taffarel & Escobar (2009):

[...] Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva não oculta objetivos de seleção eugênica dos alunos. À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis, somente, a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população. (TAFFAREL & ESCOBAR, 2009, p. 4)

Não temos a visão ingênua de que resolvendo os problemas da realidade fenomênica da escola e/ou do componente curricular faremos uma transformação radical na sociedade, mas reconhecemos na escola um espaço de formação humana em disputa de classe, onde os

⁹ Não estamos negando a importância das experiências históricas socialistas, mas se temos a história como matriz científica e ela preconiza o movimento do real como orientador de nossa ação no mundo precisamos ter claro que um possível regime socialista será construído a partir das condições objetivas atuais e/ou futuras.

valores burgueses são hegemônicos, mas há espaço para a contradição. Oliveira (1992), quando destaca a relação entre prática educativa e sociedade aponta que:

A escola, enquanto um dos organismos da sociedade civil, é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do conhecimento elaborado. Isto é: a escola é o local onde o indivíduo estaria se instrumentalizando para atuar no meio social ao qual pertence. (OLIVEIRA, 1992, p. 92).

Mas a autora nos adverte para que não caiamos na tentação de entender que o fato de socializar o saber sistematizado resolverá os problemas sociais mais amplos. Como a prática educativa pode ser mais eficaz: [...] quanto mais se consegue identificar e efetivar os elementos mediadores (os vínculos) entre escola e sociedade, entre prática educativa e prática social global. (OLIVEIRA, 1992, p. 92-93). Há a necessidade de compreensão do que seja prática educativa e prática social global para concretização eficaz da tarefa da escola. Quando não ocorre, o que provoca? Oliveira (1992) apresenta duas consequências:

1º caso: “[...] luta-se pelo ‘direito de todos à educação’ reivindicando um maior número de escolas que atendam às necessidades de escolarização da população na faixa etária escolar.” (OLIVEIRA, 1992, p. 93). A luta pela ampliação do número de escolas é positivo, mas o que se vê é:

[...] a utilização do espaço escolar (inclusive das verbas relativas à educação) é feita tendo em vista um número considerável de atividades diversificadas, próprias de outras instâncias da sociedade. E, com isso, a prática pedagógica propriamente dita não é efetivada. E isso é mais constante nas escolas de periferia, de favelas ou outros locais onde vivem os indivíduos das camadas sociais de “baixa renda”. (OLIVEIRA, 1992, p. 93).

O que Saviani já aponta sobre o currículo, onde não se distingue o que é principal e o que é secundário.

[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. [...] Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2012b, p. 15).

O que isto provoca: 1- a desescolarização dentro da escola: “Luta-se pela existência da escola, mas não se percebe que, ao não se concretizar a sua função precípua – a democratização do saber escolar –, se ‘desescolarização’ os educandos dentro da própria escola.” (OLIVEIRA, 1992, p. 93); 2- “retira a responsabilidade do poder instituído de realizar tais atividades nas instâncias sociais que lhes são próprias.” (OLIVEIRA, 1992, p. 93); 3- perda da identidade da escola enquanto espaço de ação especificamente pedagógica; 4- “manutenção da situação vigente, pois é importante para o poder instituído que grande parcela da população, pertencente a certas camadas sociais, não domine o saber escolar, constituindo-se assim presa fácil desse poder.” (OLIVEIRA, 1992, p. 94).

A partir destas constatações, não devemos lutar pela ampliação do número de escolas e do acesso universal à educação sistematizada? Não. Isto é fundamental, mas não suficiente: “A exigência de ‘mais escolas’ é fundamental na luta pelo ‘direito de todos à educação’, mas não é suficiente.” (OLIVEIRA, 1992, p. 94).

O conhecimento que vem sendo acumulado pela humanidade tem surgido como respostas concretas do homem às necessidades concretas que enfrenta na sua prática social. São essas necessidades que, exigindo respostas, geram o desenvolvimento do conhecimento humano (artístico, científico e também aquele próprio da vivência cotidiana). (OLIVEIRA, 1992, p. 91).

2º caso (exigência): “recuperar o espaço escolar no que diz respeito à sua função precípua que é a de criar condições de ensino-aprendizagem que possibilitem aos educandos a apropriação tanto das formas quanto dos conteúdos constitutivos do saber sistematizado.” Dizendo de outra forma: “é imprescindível exigir outras condições, inclusive aquelas que garantam, na escola, a transmissão-assimilação do saber escolar, democratizando assim este saber a todos.” (OLIVEIRA, 1992, p. 94).

Saviani (2012a), quando analisa as condições necessárias de uma escola que aja na contra hegemonia, aponta que a escolar atual está organizada na perspectiva dos valores educativos da escolar capitalista, e afirma a necessidade de outra organização escolar.

Se considerarmos a rede escolar de educação básica no Brasil, veremos que sua organização atual ainda se pauta, fundamentalmente, pelas características que assumiu em decorrência da reforma do ensino instituída pela lei 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. [...] Trata-se, no caso que estamos considerando, da concepção e organização do ensino correspondente ao período do regime militar, que vigorou entre 1964 a 1984. Enquanto os governos militares procuravam implantar, na década de 1970, a

reforma do ensino, os educadores progressistas desenvolviam a crítica a essa mesma reforma, respaldados, de modo geral, nas formulações das teorias crítico-reprodutivistas. Na virada dos anos de 1970 para os anos 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação a relação professor-aluno no interior das escolas. (SAVIANI, 2012a, p. 101).

O ensino crítico-superador propõe uma dinâmica curricular (dinâmica de ensino, na pedagogia histórico-crítica), vinculada ao projeto político pedagógico, onde o trato com o conhecimento, a organização e normatização escolares estão articulados organicamente e corresponde “à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31); a organização escolar sendo:

A organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender. [...] que se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários etc., [...] nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

E “normatização escolar que representa o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

Considerando esses dois casos (exigência da ampliação do número de escolas e da garantia das condições objetivas em que ocorre o ensino) é “possível identificar e caracterizar um pouco mais o que são os vínculos entre a prática educativa e a prática social global” (OLIVEIRA, 1992, p. 94): “[...] a concretização efetiva do processo de transmissão-assimilação do saber elaborado, de uma maneira ou de outra, é o ato mesmo de instrumentalizar os educandos para sua prática mais ampla.” (OLIVEIRA, 1992, p. 94-95).

Em síntese: “Esse segundo modo de entender aqueles vínculos é indiscutivelmente um enorme avanço em relação ao primeiro, pois a transmissão-assimilação do saber escolar se

realiza, recuperando-se, assim, a função precípua da escola – a democratização do saber.” (OLIVEIRA, 1992, p. 95).

Retomamos a defesa que Escobar (2012) faz da necessidade do projeto histórico socialista como recurso teórico.

Quando houver socialismo o termo democracia se fará absolutamente insignificante, porque o socialismo é a não existência de classes sociais e, portanto, a existência de direitos iguais. Isso é um sonho, mas também é um elemento teórico que nos permite olhar as qualidades que assume o projeto educacional, na escola básica, no ensino universitário. Quando você visualizar esses elementos poderá entender como deve agir para se opor a determinadas práticas. E isso exige reconhecer os problemas sociais. Por exemplo: sabemos que a característica específica da escolar é a seleção dos alunos. Os alunos [e alunas] são selecionados[as] e eliminados[as]¹⁰ pelas condições que apresentam para receber e acatar um ensino com as regras e características que a escolar impõe. Crianças da classe trabalhadora mais pobre, quem vêm de um universo cultural absolutamente diferente, têm enormes dificuldades de se adaptar aos padrões exigidos pela escola e rapidamente perdem seu lugar dentro dela. (ESCOBAR, 2012, p. 127).

Escobar (2012, p. 127) conclui com um questionamento: “O que você vai fazer na prática pedagógica para superar esse problema?” Para responder a essa questão crucial, sobre papel do professor e da professora na sociedade de classes, na sociedade capitalista atual, recorreremos às assertivas de Saviani (2012c)¹¹ sobre este tema, onde afirma que numa sociedade dividida em classes, como a sociedade capitalista, onde de um lado temos os capitalistas, donos dos meios de produção, e de outros, os trabalhadores, donos apenas da sua força de trabalho, não é possível a neutralidade do trabalho do professor, pois os interesses

¹⁰ Na contemporaneidade temos discussões sobre gênero que questionam o caráter machista da sociedade. Este machismo se expressa como forma de opressão, negação e silenciamento da mulher, e de sua contribuição para a sociedade, em muitos âmbitos, inclusive na gramática da língua portuguesa, bem como na ciência. Reconhecendo a necessidade de questionarmos estas estruturas, mesmo reconhecendo que a gramática, a linguística e a ciência são expressões da luta de classe e que sua transformação efetiva só pode ocorrer em outro modo de produção e reprodução da vida, consideramos importante apontar possibilidades de superação dessas opressões, negações e silenciamentos. Sempre que possível, não utilizamos termos como “homem”, designando a espécie humana, e optamos por “ser humano”, “espécie humana”, “humanidade”, etc. No caso de citações fazemos interpolações [“e a mulher”], quando estiver escrito apenas “homem”, acrescentamos, entre chaves, [o ser humano]. Em momentos em que o masculino (singular ou plural) for a norma para ambos os gêneros faremos adaptações, como no caso da palavra “estudante”, substantivo comum de dois gêneros, segundo a gramática oficial, será acrescida dos artigos “o” e “a” (exemplos: “os e as estudantes” ou “o e a estudante”). No caso de substantivos simples acrescentamos a partícula “a” na construção (exemplo: o-a professor-a). Temos disposição para o uso da linguagem neutra, mas não nos sentimos preparados para usá-la sem comprometer a dinâmica da escrita.

¹¹ Dermeval Saviani em: “O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital” (*lecture*, Universidade Estadual do Norte do Paraná, *Campus* Cornélio Procópio, Cornélio Procópio-Paraná, 08 mar. 2012). Disponível em: <[5. Artigo Saviani - O papel do pedagogo como articulador do trabalho docente.pdf \(unioeste.br\)](#)>. Acesso em: 15 nov. 2021.

dessas classes é antagônico (SAVIANI, 2012c, p. 1-12). Isso fica evidente nos momentos de crise capitalista.

Segundo o autor, na crise capitalista, e conseqüentemente, na crise educacional, e suas contradições, só há duas possibilidades da educação, da escola, de professores, atuarem. Ou na perspectiva da manutenção da contradição, ou na perspectiva da superação das contradições encontradas. Para Saviani (2012b), como os capitalistas e as capitalistas veem a crise:

Do ponto de vista dos interesses dominantes, a crise é vista como um fenômeno de conjuntura, como um desvio que cabe ser contornado. Do ponto de vista dos interessados dominados, a crise é vista como uma manifestação das contradições da estrutura. [...] os interesses dominantes apontam na direção da conservação da forma social existente, da perpetuação da estrutura dominante, tais interesses caminham no sentido de evitar que as contradições da estrutura venham à tona. [...] os interesses da classe dominante caminham contra a história, quer dizer, coincidem com a tendência de frear o processo histórico [...]. (SAVIANI, 2012c, p. 3).

Já os trabalhadores e as trabalhadoras concebem esta mesma crise de forma contrária:

Inversamente, a perspectiva dos interesses dos dominados aponta no sentido da aceleração do processo histórico, de se “empurrar” o processo histórico. Por que isso? Porque não interessa às camadas dominadas a manutenção da estrutura, mas sua transformação; interessa construir um tipo de sociedade que os liberte da situação de dominação. (SAVIANI, 2012c, p. 3).

Portanto, nós, classe trabalhadora, queremos uma escola, e professoras e professores, que compreenda as crises capitalistas como “manifestação das contradições da estrutura e, portanto, sua ação não vai na direção de interpretar a referida crise como acidente que não só pode como deve ser contornado, mas vai na direção de explorar os elementos de conjuntura no sentido de que eles possam vir a alterar a própria estrutura” (SAVIANI, 2012c, p. 3). Neste sentido, “os elementos de conjuntura são vistos como instrumentos para se trazer à tona, para pôr em evidência as contradições de estrutura e, nesse sentido, mudar a correlação de forças para a transformação da própria sociedade” (SAVIANI, 2012c, p. 3).

O interesse inicial pelas possibilidades de desenvolvimento humano a partir do ensino da cultura corporal na Educação Básica se deu pelo contato com os textos do Coletivo de Autores (2012) e Escola e Democracia (2012a) na graduação de Educação Física, quando já era professor da Educação Básica, ministrando o componente. A partir de nossa experiência como docente da Educação Básica pública por 20 anos, e depois na docência no Ensino Superior, no curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Alagoas

(UFAL), no *Campus Arapiraca*, ministrando disciplinas como *Metodologia do ensino dos esportes e Cultura Corporal e desenvolvimento humano*; já tendo ingressado na Rede Lepel de Grupos de Pesquisa, a partir do Grupo de Pesquisa LEPEL/FACED/UFBA, para os estudos do mestrado, o objeto de nossa tese foi ficando mais nítido. No desenvolvimento de pesquisas no Grupo LEPEL UFAL e nos estudos do doutorado¹² este objeto se concretiza.

Ao adentrar no doutorado nos deparamos com críticas a essa aproximação entre estas teorias, principalmente no campo progressista (esquerda) da Educação Física, sobre a legitimidade do ensino crítico-superador no campo crítico, contra hegemônico, de base materialista histórico-dialética¹³. A apresentação de nossa vida acadêmica e profissional é necessária para contextualizar a definição de nosso problema de pesquisa, pois, como afirma Saviani (2004, p. 19), um problema para a filosofia se impõe objetivamente na realidade e seu caráter definidor é uma necessidade social, que é assumida subjetivamente.

Como podemos pensar o ensino da atividade esportiva na Educação Básica brasileira onde, estabelecendo relações entre a conjuntura social que vivemos, a condição da escola pública e o papel da Educação Física nesse contexto? Na nossa pesquisa o desafio foi/é de colaborar para o desenvolvimento do ensino crítico-superador da Educação Física, no trato com o conhecimento da cultura corporal (trabalho pedagógico), em especial no ensino da atividade esportiva, como promotora do desenvolvimento omnilateral (SILVA, W. 2011; MANACORDA, 2017, p. 77-94; DELLA FONTE, 2020, ESCOBAR, 2012).

¹² Durante o doutorado foram realizadas atividades junto ao Curso de Licenciatura em Educação Física do *Campus Arapiraca*, mesmo afastado oficialmente desde o dia 03 de abril de 2018, com licença qualificação. Atividades desenvolvidas: reformulação do Projeto Pedagógico do Curso no ano de 2018 e implantação a partir de 2019 (Semestre 2018.2); coordenação, juntamente com as professoras pesquisadoras doutoras Joelma de Oliveira Albuquerque e Carolina Nozella Gama, do projeto de extensão *Fundamentos da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física* (2021); oferta da disciplina de Metodologia do Ensino dos Esportes Individuais 1 até julho de 2018; e conclusão de orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCC).

¹³ As publicações da tese *Os princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani* (GAMA, 2015); do livro *Fundamentos da didática histórico-crítica* (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019); o artigo *Aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019* (ANDRADE & FURTADO, 2021) dão conta de consolidar essa relação no campo do materialismo histórico-dialético; e o artigo . Gama (2015) e Galvão, Lavoura & Martins (2019) incorporam os princípios curriculares para o trato com o conhecimento; eixo e dinâmica curriculares (de ensino); e ciclos de escolarização como fundamentos do ensino histórico-crítico. Andrade & Furtado (2021) analisam a produção do conhecimento, instituições científicas, orientadores de teses e dissertações e obras/autores sobre a relação entre a pedagogia histórico-crítica e a Educação Física, como marco temporal o período entre 1996-2019, e chega as seguintes conclusões: “a abordagem critic-superadora que é reconhecidamente a principal expressão da pedagogia histórico-crítica na Educação Física” (ANDRADE & FURTADO, 2021, p. 02) e que “As instituições mais prolíficas na produção para o debate são a UFBA (19), a UFG (14), UFJF (13), Unicamp (11) e a Unesp (oito), já as regiões, são Nordeste e Sudeste; 4) A principal orientadora de teses e dissertações é a professor Celi Taffarel [...]” (ANDRADE & FURTADO, 2021, p. 14).

Defendemos a educação escolar, e a socialização da cultura acumulada pela humanidade, do ponto de vista da classe trabalhadora, como condição imprescindível para a promoção do desenvolvimento humano nas suas máximas possibilidades, expresso no autocontrole da conduta individual e na auto-organização coletiva, pressupostos defendidos pela escola unitária, pela escola comuna, perspectivada pela experiência histórica da escola socialista na União Soviética pós Revolução Russa de 1917 (PISTRAK, 2009; 2011).

Considerando o homem [ser humano] como ser social que para se tornar plenamente humano precisa apropriar-se daquilo que é socialmente construído no seio da cultura produzida pela humanidade, destaca o papel vital da educação na garantia da aquisição, pelo homem, do que é ser humano, da cultura humana. Tal concepção vincula-se a uma dada concepção de conhecimento, à gnosiologia, que indaga sobre a possibilidade de o homem conhecer a realidade, os caminhos utilizados para isso, a relação entre matéria e consciência, entre sujeito e objeto, vejamos. (GAMA, 2015, p. 96).

Tratamos as atividades da cultura corporal como fenômenos histórico-sociais, como modelos sociais, construídos no decorrer da história da humanidade, no percurso de desenvolvimento enquanto ser genérico. Nas palavras de Escobar (2012), a cultura corporal:

É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem [do ser humano]. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem [o ser humano] lhe atribui um valor de uso particular. (ESCOBAR, 2012, p. 127, destaque da autora).

Consideraremos a atividade esportiva, em suas múltiplas dimensões, sócio-econômico-culturais (COLETIVO DE AUTORES, 2012), como fenômeno esportivo moderno, a partir da institucionalização de jogos populares, e com estreita relação com o modo de produção industrial (ELKONIN, 2009; OLIVEIRA, 2011; NASCIMENTO, 2014). Não podemos deixar de considerar o esporte de rendimento, que no atual estágio do modo de produção capitalista é a expressão hegemônica da atividade esportiva (BRHOM, 1982), que acaba determinando outras expressões desta atividade, como a atividade esportiva participativa e/de lazer, ou a atividade esportiva educacional e/ou educativa. Trataremos desta questão no próximo tópico.

1.3 ATIVIDADE ESPORTIVA MODERNA: ATIVIDADE HUMANA NECESSÁRIA À SOCIEDADE CAPITALISTA

Consideramos a atividade esportiva moderna, ou o esporte moderno, como uma produção da sociedade moderna, industrial, pós Idade Média, e não uma continuidade de atividades físico-atléticas, como se tivessem sido gestadas no comunismo primitivo e/ou na Antiguidade, “adormecidas” na Idade Média e revitalizadas na Idade Moderna. Considerá-la como um produto transistórico ou supra-histórico (PRONI, 2002, p. 36-37) é uma perspectiva idealista, a-histórica. Analisando a natação, e outras atividades corporais, uma das atividades esportivas mais praticadas atualmente, O. Duarte (2016) apresenta-a como uma manifestação atlética milenar.

O esporte sempre acompanhou o homem. A necessidade fez com que ele praticasse natação, arco e flecha, luta e outros. Quando se descobre, no Egito, na Necrópole de Beni-Hassan, em 1850 a.C., um mural com figuras praticando a luta em vários momentos, fica mais do que provado que temos mais de 4 mil anos de esporte. (O. Duarte, 2016, p. 11).

A atividade de natação no Egito Antigo atendia necessidades diferentes da atividade de natação nos dias de hoje.

Além da natação, O. Duarte (2016, 13-14) apresenta também como primeiras atividades esportivas as lutas, o arco e flecha, no Egito Antigo. Descreve atividades que passam pelo arremesso e salto em altura na Irlanda, também na Idade Antiga. O pugilismo em Creta, em 1500 a.C. Os Jogos Olímpicos gregos iniciados em 776 a.C., o arco e flecha na China, em 530 a.C. e *wan-chin* (uma espécie de golfe), em 754. Para o autor, são todas expressões da mesma atividade, a esportiva. Para Brohm (1982), este tipo de análise foca na expressão fenomênica dessas atividades.

Aparentemente, o esporte é um fenômeno transistórico, “tão velho como o mundo”, segundo a expressão de P. Vimard, “Não obstante – observa J. Ulmann –, insistindo sobre a persistência do esporte, se esqueceria que, tal como o entendemos hoje em dia, o esporte *apareceu em um momento dado*. (BROHM, 1982, p. 30, itálicos originais, tradução nossa).

Em oposição a esta perspectiva, Brohm (1982) afirma que:

[...] Sem dúvida, não vale a pena assinalar que os seres humanos se dedicaram sempre a fazer exercícios físicos, mas não é suficiente a prática dos exercícios físicos para considerar que se fazia esporte; era necessário que ocorressem sob a forma de uma competição Lúdica (*sic*) (ULMANN, 1965, p. 322). (BROHM, 1982, p. 30, tradução nossa).

Proni (2002), fundamentado na obra de Brohm (1982), aponta diferenças entre a atividade esportiva moderna, o esporte moderno e o “esporte” na Antiguidade Clássica: “não apenas por introduzir a noção de recorde, mas fundamentalmente no que se refere aos respectivos “cimentos sociais” (relação de produção escravista *versus* capitalista) e à concepção de corpo associada às tendências dominantes nos respectivos modos de produção” (PRONI, 2002, p. 37). “Esta ideia [...] indica claramente a noção de *ruptura histórica* provocada pela aparição do esporte moderno tal como o entendemos hoje” (BROHM, 1982, p. 30, *itálicos originais*, tradução nossa). O autor aponta que o rendimento é a característica que determina o que é hegemônico na atividade esportiva na atualidade.

[...] O esporte, ainda que praticado aparentemente desde sempre (são conhecidas práticas lúdicas, competitivas, nas chamadas sociedades primitivas), não se converte em uma realidade histórica prática, social, mas que, com a encarnação efetiva da categoria de rendimento, que é, em si mesma, uma categoria tardia, do período industrial. (BROHM, 1982, p. 30, *itálicos originais*, tradução nossa).

Bracht (2005, p. 13) apresenta uma definição de esporte moderno como “uma atividade da cultura corporal de movimento¹⁴, com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia por volta do século XVIII, e que com esta, expandiu-se para o resto do mundo”. O autor aponta que o esporte deriva de jogos populares, principalmente os com bola, das classes populares e da nobreza inglesas, o diferencia do esporte antigo, e o conceitua, apesar de considerar a “cultura corporal”, no campo do “movimento humano”. Esta atividade tem na competição, no rendimento físico-técnico, no *record*, na racionalização e na cientificização do treinamento suas características principais (2005, p. 14).

Consideramos mais adequada as proposições teóricas que situam o surgimento e desenvolvimento da atividade esportiva moderna como atividade social que atende às necessidades da sociedade burguesa em ascensão na modernidade e expansão na contemporaneidade, só podendo se configurar da forma que se apresenta a partir do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas.

Para nossa pesquisa, necessitamos apontar que, mais do que conceituar a atividade esportiva¹⁵, é mais importante situá-lo historicamente, não tratá-lo como uma atividade supra

¹⁴ Consideramos um limite situar o objeto da Educação Física escolar na perspectiva do movimento humano. Mas reconhecemos nos estudos de Bracht uma grande contribuição na área do estudos do esporte.

¹⁵ Consideramos fundamental uma conceituação materialista histórico-dialética da atividade esportiva que contemple seu desenvolvimento dentro do sistema capitalista, mas não é o objetivo desse estudo dar conta dessa

ou transistórica. Proni (2002, p. 37) aponta que é possível observar claramente uma ruptura entre as atividades da Antiguidade com a atividade esportiva moderna. Uma atividade que atenda diferentes necessidades sociais são atividades diferentes, mesmo que na sua expressão fenomênica sejam iguais ou parecidas.

O esporte moderno nasceu com a sociedade capitalista industrial e é inseparável de suas estruturas e seu funcionamento. Como assinala P. Laguillaumie: “Não só a aparição do esporte moderno, do esporte praticado dentro de certas estruturas de organização que diferem radicalmente da antiguidade, é um fenômeno histórico que data do advento da maquinaria industrial burguesa, na fase ascendente do capitalismo; não só o desenvolvimento mundial do esporte tem seguido o desenvolvimento mundial do capitalismo, ainda por cima, e sobretudo na atualidade, a organização interna, as estruturas, as formas e seu conteúdo são burguesas, em essência” (LAGUILLAUMIE, 1972, p. 40). (BROHM, 1982, p. 32, tradução nossa).

A corrida como atividade humana atende necessidades diferentes, em diferentes modos de produção e reprodução da vida: na pré-história e no comunismo primitivo, vinculada ao processo de trabalho, que garante a sobrevivência das comunidades/tribos; e na antiguidade e modernidade se descolam do processo de trabalho. Na contemporaneidade passa a compor atividades do campo do lazer e do esporte.

Oliveira (2018), a partir de Elias e Dunning (1992), também diferencia o “esporte antigo” (jogos da Antiguidade) da atividade esportiva moderna.

Elias e Dunning (1992) também procuraram apontar as diferenças entre o esporte que temos hoje e os concursos de jogos da Antiguidade Clássica citando o *ethos* dos concorrentes, as regras, os desempenhos e, principalmente, o grau de violência tolerado nas disputas, sendo este último a pedra fundamental da teoria de Elias, o processo de civilização [...]. (OLIVEIRA, 2018, p. 42).

Oliveira (2018) destaca um elemento importante em relação ao estudo da atividade esportiva e seu desenvolvimento histórico, qual seja, o controle da violência na perspectiva de um processo civilizador (ELIAS, 1993; 2011; 2019). Consideraremos as contribuições nessa perspectiva, mas precisamos destacar que isto é uma expressão da expansão capitalista, inicialmente europeia, com as primeiras potências capitalistas como a Inglaterra (Grã-

tarafa, mas situar teoricamente em que campo nossa perspectiva de atividade esportiva se insere. Reconhecemos as contribuições de Brohm (1982), Elias (1993), Bourdieu (1997; 2004), Elias (2011), Bourdieu (2019), Elias e Dunning (2019), do campo da sociologia do esporte, dão contribuições significativas para compreender as relações entre a atividade esportiva e o sistema capitalista de produção numa perspectiva crítica.

Bretanha), a França, a Alemanha, etc. e mais tarde com os Estados Unidos da América, que tem um modelo de ser humano universal, civilizado, nos seus moldes. As contribuições para a história da humanidade de outras regiões do planeta, como a África, a Ásia e a América Latina não são consideradas. A expansão econômica capitalista se deu também com este modelo de ser humano e de civilização.

Césaire (2020) questiona esse caráter civilizador da Europa quando aponta os inúmeros massacres realizados em distintos momentos da história da humanidade onde os países capitalistas europeus implantaram o projeto colonizador. Os valores civilizatórios defendidos pelas potências europeias, os direitos humanos e as necessidades fundamentais só serviam para os cidadãos europeus, mas não para os seres humanos nas colônias. O autor aponta que o mundo se escandalizou com os horrores da Segunda Guerra Mundial, quando as práticas de extermínio já antes praticadas pelas potências imperialistas em espaços fora da Europa foram aplicadas aos “cidadãos” europeus (CÉSAIRE, 2020)¹⁶.

Na história recente da humanidade o *apartheid*, tanto na África do Sul, quanto nos Estados Unidos da América (EUA), era institucionalizado; guerras para atender aos interesses dessas potências imperialistas ocorreram, como a do Iraque, e continuam ocorrendo em todos os continentes, como a Guerra na Ucrânia, o massacre do povo palestino pelo governo de Israel em Gaza e imediações, massacres em países da África. Nesses exemplos, o papel dessas potências imperialistas se dá tanto pelo armamento dos povos em conflito, quanto na “guerra de informações” (guerra híbrida), principalmente apoiado pelas grandes corporações midiáticas.

Em decorrência da “exportação” desse modelo de civilização ocorre a ocultação de grande parte da história desses povos não europeus e há a necessidade do resgate dessas contribuições, o que não é o objeto desta tese, mas destacamos os esforços neste sentido destacamos a tese *Cultura Corporal e matrizes africanas: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de Educação Física* (2023), produzida no Grupo LEPEL, no PPGEDU da UFBA.

¹⁶ O holocausto praticado pela Alemanha nazista, bem como o fascismo de Mussolini na Itália, e o extermínio dos opositores praticados por Stálin na URSS são condenáveis em quaisquer perspectivas. O que o autor destaca é que práticas similares já tinha sido “experimentadas” na história da humanidade e não provocaram o mesmo tipo de reação, pois essas práticas tinham sido contra cidadãos não-europeus.

Um programa de Educação Física que considere a história como matriz precisa considerar os limites históricos da produção humana registrada até o momento para uma superação efetiva de práticas pedagógicas colonialistas. Feito esse destaque retomamos as contribuições de Elias (1993; 2011; 2019) para o estudo da atividade esportiva moderna.

A criação da atividade esportiva moderna, como toda atividade social humana, é motivada para atender a uma determinada necessidade histórica, também social. A estrutura social moderna, com ascensão da burguesia enquanto classe dominante e a classe trabalhadora enquanto classe antagônica, necessitava de uma atividade que desse conta, por parte da burguesia, de um maior controle da violência e da sensibilidade (excitação) pelo Estado, controlado pelas burguesias europeias, notadamente a inglesa, então a maior potência econômica da época.

[...] os modelos sociais de conduta e de sensibilidade, particularmente em alguns círculos das classes sociais altas, começam a transformar-se muito drasticamente, numa direção específica do século XVI em diante. O domínio da conduta e da sensibilidade tornou-se mais rigoroso, mais diferenciado e abrangendo tudo, mas, também mais regular, mais moderado e banindo quer excessos de autopunição quer de autocomplacência. (ELIAS, 2019, p. 87-88).

Os estudos de Elias (2019; 2011; 1993) demonstram como o controle do comportamento dos “civis”¹⁷ nos Estados-nações europeus, em suas gêneses, se desenvolve notadamente com o esporte moderno. Elias (2011; 1993) conceitua esse movimento como processo civilizador, caracterizando-o como contraponto às práticas da sociedade feudal, onde inexistia o Estado como entidade, e a prática da violência extrema era uma regularidade. Na estrutura social da Idade Média o controle dos membros de uma determinada sociedade era efetivado por alguns setores ligados aos senhores feudais, aos nobres e ao clero, com seus exércitos e/ou mercenários.

No decurso do século XX, as competições físicas, na forma altamente regulamentada a que chamamos “desporto”, chegaram a assumir-se como representação simbólica da forma não violenta e não militar de composição entre Estados, e não nos devemos esquecer de que o desporto foi, desde o primeiro momento, e continua a ser, uma competição de esforços dos seres

¹⁷ O termo civis está entre parênteses porque essa categoria não existia nos modos de produção anteriores ao capitalismo, mas compreender o processo de sua criação no sistema capitalista necessita reconhecer o “ambiente” social que a gerou. O surgimento da sociedade civil está vinculada à criação dos Estados nacionais nos últimos ~500 anos. Gramsci é um dos maiores autores que dissecam o papel da sociedade civil na estrutura capitalista.

humanos que exclui, tanto quanto possível, ações violentas que possam provocar agressões sérias nos competidores. (ELIAS, 2019, p. 92).

A atividade esportiva moderna, em sua gênese, não satisfaz apenas à necessidade social de controle da violência pelo Estado, a partir da modernidade e contemporaneidade, mas também pela possibilidade de manutenção da sensibilidade (excitação). O controle da violência poderia ser efetuado por outra instituição, os exércitos, por exemplo, mas a atividade esportiva moderna possibilita, também, manter a excitação presente em atividades já existentes na Idade Média, representada pelos jogos populares, não só, mas principalmente. As atividades físico-atléticas presentes na Antiguidade também são “inspiração” para muitas atividades esportivas da modernidade e na contemporaneidade.

A partir das conclusões de Elias (2019) em relação ao caráter regulador das atividades humanas na perspectiva do controle da excitação, e consequentemente da violência e de Brohm (1982) de que só é possível esse desenvolvimento a partir da expansão industrial capitalista moderna e contemporânea, apresentamos a definição da atividade esportiva deste autor.

O esporte é um sistema institucionalizado de práticas competitivas, com predomínio do aspecto físico; delimitadas, reguladas, codificadas e regulamentadas convencionalmente, cujo objetivo confesso é, sobre a base de uma comparação de provas, de marcas, de demonstrações, de desempenho físico, designar o melhor concorrente (o campeão), ou de registrar a melhor atuação (recorde). O esporte é, pois, um sistema de competições físicas generalizadas, universais, aberto, por princípio, a todos, que se estende no espaço (todas as nações, todos os grupos sociais, todos os indivíduos podem participar) ou no tempo (comparação dos recordes entre diversas gerações sucessivas), e cujo objetivo é o de medir e comparar as atuações do corpo humano concebido como potência sempre aperfeiçoável. O esporte é, em definitivo, o sistema cultural que registra o progresso corporal humano objetivo, é o *positivismo institucionalizado do corpo*, o museu das atuações, o arquivo dos êxitos através da história. É a instituição que a humanidade descobriu para tomar nota de seu progresso físico contínuo; o conservatório do recorde onde ficam registradas suas façanhas. A história do esporte está concebida explicitamente como uma mitologia da ininterrupta ascensão até a superação: “*citius, altius, fortius*”. É esse espírito novo, industrial, que reflete todas as categorias centrais do modo de produção capitalista e as subsume sob o princípio do rendimento que integra o corpo em uma fantástica carreira até o êxito. Esta consciência esportiva é parte constitutiva do universo industrial contemporâneo. Desta definição se desprendem todas as demais características do esporte moderno. (BROHM, 1982, itálicos originais, tradução nossa).

Esta definição de esporte não tem um caráter determinista, mas reconhece as determinações do sistema capitalista para conceituar o esporte. Bourdieu (2004; 2019)

considera a atividade esportiva moderna um *campo de concorrência*¹⁸, radicalmente distinto dos jogos europeus da Idade Média, sendo uma tarefa da sociologia do esporte estabelecer quando e como estas atividades transformam-se, ou são criadas, para atender a necessidades da sociedade moderna/contemporânea.

Uma das tarefas da história social do esporte poderia, portanto, ser fundar realmente a legitimidade de uma ciência social do esporte *como objeto específico separado* (o que não é de todo óbvio), estabelecendo a partir de quando, ou melhor, a partir de qual conjunto de condições sociais podemos verdadeiramente falar de esporte (em oposição a simples *jogo* – significado ainda presente na palavra inglesa *sport*, mas não no uso que é feito dessa palavra fora dos países anglo-saxões, onde ela foi introduzida *ao mesmo tempo* que a prática social, radicalmente nova, que ela designava). Como se constituiu esse *espaço* de jogo, tendo sua lógica própria, esse lugar de práticas sociais totalmente particulares, que foram definidas no curso de uma história própria e que só podem ser compreendidas a partir desta história? (BOURDIEU, 2019, p. 168, destaques originais).

Esses autores, Brohm (1982), Elias (1993; 2011; 2019) e Bourdieu (1997; 2004; 2029) apresentam elementos que nos permitem concluir que a atividade esportiva moderna é radicalmente diferente de outras atividades corporais de outros modos de produção e reprodução da existência.

Considerando os estudos de Brohm (1982), Proni (2002) apresenta três características da atividade esportiva moderna: “i) nasce com a sociedade industrial [...]; ii) **evolui** estruturando-se e organizando-se internamente **de acordo com a evolução do capitalismo mundial**; e iii) **assume forma e conteúdo que refletem essencialmente a ideologia burguesa**” (PRONI, 2002, p. 37, negritos nossos).

Nessa pesquisa tratamos em especial do ensino da atividade esportiva voleibol, que expressa, hegemonicamente, as características da sociedade capitalista, as quais já apresentamos. O voleibol em especial, a partir da década de 1960, se insere no âmbito internacional, tendo o processo de profissionalização e espetacularização se concretizado no final do século XX (MARCHI JÚNIOR, 2001; 2003), com o processo de massificação da atividade esportiva suplantando sua popularização (MEZZARROBA & PIRES, 2011).

Marchi Júnior (2001, p. 74; 2004), ao destacar a criação do voleibol como atividade para atender necessidades de parte da burguesia estadunidense, aponta que “o esporte nasceu

¹⁸ Bourdieu (2019), estabelece um modelo de análise sociológica numa perspectiva científica, que não é o objeto de discussão de nossa pesquisa, mas o autor traz contribuições para a compreensão de como a atividade esportiva se caracteriza na sociedade capitalista em que vivemos. Sobre esta questão ver Bourdieu (2019, p. 109-115).

respeitando as necessidades de uma elite, qual seja, a elite clubística cristã.” Reconhecer a relação da gênese e desenvolvimento da atividade esportiva moderna com a gênese e desenvolvimento do capitalismo não é considerá-la apenas na perspectiva hegemônica. Brohm (1982) apresenta também a possibilidade revolucionária da atividade esportiva, sem perder de vista as determinações apresentadas em seu conceito, mas a equipara as áreas da ciência e das artes.

O esporte é, efetivamente, revolucionário, no sentido de que, como a ciência ou as artes, não admite barreiras artificiais de natureza racial ou política. O esporte moderno, que podemos também considerar como filho legítimo da época imperialista, tem, como esta última, uma tendência irreprimível em direção ao expansionismo; mas diferente dessa, não é cem por cento reacionário: contém, pelo contrário, traços progressistas (abolição das discriminações raciais, sociais, tendência a democratização da massa). (BROHM, 1982, p. 80, tradução nossa).

É com base nessa perspectiva que defendemos o ensino crítico-superador da atividade esportiva na Educação Física, pensando nos seus limites, mas principalmente nas suas possibilidades, conscientes de que o fazemos ainda no marco do sistema capitalista, não perdemos o horizonte histórico de outra forma de produção e reprodução da vida, de outra organização das relações sociais, a socialista, rumo ao comunismo.

Entendemos que a mudança social almejada não está no horizonte próximo, apesar das condições objetivas estarem presentes, não se apresentam condições subjetivas que empurrem a sociedade na busca dessa outra forma de organização social. Entre o capitalismo atual e o comunismo que defendemos, propomos a escola da transição (ALVES, 2015). Essa escola é fundamentada nos preceitos marxistas de educação, uma escola socialista (KRUPSKAYA, 2017; PISTRÁK, 2009; 2011).

A exposição da tese é feita em dois capítulos e nas considerações finais. O segundo capítulo intitulado *Trato com o conhecimento da atividade esportiva no ensino crítico-superador da Educação Física* está organizado em dois blocos, onde no primeiro bloco apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do ensino crítico-superador; e no segundo bloco expomos a categoria trato com o conhecimento da atividade esportiva com enfoque na seleção dos conteúdos de ensino, e na organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva. O capítulo três, intitulado *O ensino da atividade esportiva e a teoria da atividade de estudo: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador*, também é dividido em dois blocos, sendo um o das categorias

atividade objetual humana e atividade de estudo, onde no primeiro bloco apresentamos a estrutura e componentes da atividade humana, com destaque para as necessidades, os motivos e objeto da atividade, bem como os pressupostos da atividade de estudo com ênfase em conceitos como tarefa de estudo, ações de estudo, de controle e de avaliação, generalizações substantivas, defendendo que a sua apreensão é necessária para o desenvolvimento efetivo da atividade de estudo; e no segundo bloco apresentamos uma proposição de trato com o conhecimento da atividade esportiva voleibol, onde fazemos uma primeira aproximação do ensino crítico-superador com a teoria da atividade de estudo, procurando evidenciar a necessidade da apreensão por parte dos e das estudantes das significações sociais das atividades esportivas, quais sejam; a competitiva, a agonística, a lúdica e a estético-artística. Nas considerações finais recuperamos as principais conclusões sobre nossa pesquisa, reforçamos a defesa da necessidade do ensino crítico-superador como perspectiva teórica contra hegemônica e levantamos necessidades fundamentais de novas pesquisas, para fazer avançar o trato com o conhecimento das atividades da cultura corporal na Educação Básica.

2. TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA NO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos do ensino crítico-superador, como a reflexão pedagógica diagnóstica, judicativa e teleológica; a dinâmica e o eixo curriculares que expressam essa reflexão pedagógica; a importância e o papel do projeto político pedagógico; a proposição de ciclos de escolarização; os princípios curriculares de seleção de conteúdos, que orientam a seleção dos conteúdos de ensino e a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva; os fundamentos gerais das atividades humanas (prático-objetual, histórico-social e axiológico), os objetos de ensino da cultura corporal/atividade esportiva (controle da própria ação corporal, domínio da ação do outro e formação de uma imagem estético-artística) e suas significações sociais (competitiva, agonística, lúdica e estético-artística), e por fim, os eixos reguladores da atividade esportiva (regras, instrumentos e organização).

Discutir o trato com o conhecimento da atividade esportiva, como qualquer outro saber escolar, descolado de uma teoria pedagógica (histórico-crítica) e de uma perspectiva teórico-metodológica (crítico-superadora), não nos parece produtor. O ensino crítico-superador tem bem definidas, como já explicitada nessa pesquisa, uma concepção de sociedade (socialista); de ser humano (omnilateral); uma concepção de como este ser humano se desenvolve, histórica e culturalmente. Vamos agora nos deter nas categorias específicas do ensino crítico-superador, para avançarmos no trato com o conhecimento da atividade esportiva nas aulas de Educação Física.

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA

Para discutir as categorias do ensino crítico-superador da atividade esportiva, precisamos recuperar a defesa de questões fundamentais, como a concepção de projeto histórico, concepção de ser humano, da função social da escola, do trabalho educativo e do trato com o conhecimento, vinculado ao modo de produção e reprodução da vida, nas relações sociais.

Estamos sobre a égide da escola no modo de produção capitalista, que atende aos interesses, primordialmente da classe burguesa, mas, dialeticamente, precisamos tencionar

esta escola para que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e defendendo outro modo de produzir a vida, outro projeto histórico, outra concepção de ser humano, outra função social para a escola, outro trabalho pedagógico e outro trato com os conhecimentos selecionados para serem transmitidos. Melo (2017) sintetiza o que deve nortear o trato com o conhecimento na perspectiva que defendemos.

[...] o trato com o conhecimento, nesta perspectiva crítico-superadora e histórico-crítica¹⁰², conduz o estudante a confrontar-se com as contradições do modo de vida burguês cujo corolário é a ampliação das referências de seu pensamento que, de forma gradual, vai instituindo uma visão de conjunto sobre o modo de vida burguês produtor daquelas contradições. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 28), isto implica numa lógica curricular que seja:

[...] capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura [...]. (MELO, 2017, p. 140-141).

A atividade esportiva como uma atividade humana componente da Cultura Corporal tem um espaço privilegiado na Educação Física, e, dessa forma, o ensino crítico-superador (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2012) reconhece o seu ensino como fundamental para o desenvolvimento humano numa perspectiva omnilateral (MANACORDA, 2017). Perspectiva esta que objetiva formar seres humanos desenvolvidos multilateralmente, que, através da educação escolar, possam acessar a cultura, resultado da ação humana no planeta e das relações estabelecidas entre os próprios seres humanos nesse processo de explorá-lo para sobreviver e, durante esta jornada, desenvolver-se.

A socialização do saber sistematizado como função precípua da escola (SAVIANI, 2012b; COLETIVO DE AUTORES, 2012), preconizado pela pedagogia histórico-crítica e pelo ensino crítico-superador, está condensado na arte, na ciência e na filosofia (DUARTE, 2021).

Temos consciência de que a perspectiva omnilateral aqui defendida não será possível de se desenvolver plenamente na escola atual porque a lógica da escola capitalista é a da reprodução das relações capitalistas, pautada no desenvolvimento unilateral, onde existem escolas para a classe trabalhadora e a escola para a burguesia, mas defendemos que a defesa dessa concepção faz parte do caráter revolucionário de uma escola pública a serviço da classe trabalhadora. Defendemos essa proposição na perspectiva do vir a ser, do que almejamos

enquanto seres humanos que possam se desenvolver acessando o que a humanidade já produziu (e produzirá) de mais desenvolvido, em relação à arte, a filosofia e a ciência (DUARTE, 2021).

Defendemos o ensino do esporte numa perspectiva científica, reconhecendo suas interlocuções com a arte e a filosofia. Já reconhecemos neste estudo a necessidade de uma teoria pedagógica, a pedagogia histórico-crítica, de uma perspectiva teórica da Educação Física, a crítico-superadora, e de numa teoria psicológica, a psicologia histórico-cultural.

Esta perspectiva científica está expressa tanto na pedagogia histórico-crítica, no método da *práxis social*, qual seja, na problematização e na instrumentalização da prática social global (OLIVEIRA, 1992) objetivando a catarse (SAVIANI, 2012a; 2008), como ponto de partida e de chegada do processo educativo; quanto na perspectiva do ensino crítico-superador na categoria *reflexão pedagógica*, assentada no tripé diagnóstica-judicativa-teleológica (COLETIVO DE AUTORES, 2012; 1992); e, também, na psicologia histórico-cultural, nas orientações e pressupostos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico (MARTINS, ABRANTES & FACCI, 2016), assentada na teoria da atividade (LEONTIÉV, 2021) e da atividade de estudo (DAVÝDOV, 1982; DAVÍDOV, 1988; DAVIDOV; 1999; DAVIDOV & MÁRKOVA, 2019; ELKONIN; 2009; 2021a; 2021b; 2021c; 2023a; 2023b; 2023c; 2023d; 2023e; DAVIDOV; 1982; 1988; 2017; 2023a; 2023b; DAVIDOV, LOMPSCHER, MÁRKOVA, 2022; REPKIN; 2019; 2021a; 2021b; 2021c; 2021d; 2021e; 2021f; REPKIN & REPKINA, 2021; 2023; ZAIKA, REPKIN, REPKINA, 2021; MATVEEVA, REPKIN, SKOTARENKO, 2021).

Estes pilares nos orientam no trato com o conhecimento dos conteúdos de ensino perspectivando o desenvolvimento do psiquismo humano a partir da educação escolar, ou seja, no desenvolvimento do autocontrole da conduta humana, da transformação das funções psíquicas inferiores em superiores (MARTINS, 2013; 2016), orientada (a educação escolar) pelo *eixo curricular* que procura desenvolver a lógica dialética da constatação, da interpretação, da compreensão e da explicação da realidade social complexa e contraditória, tendo como horizonte sua transformação radical, a partir da orientação dos princípios curriculares para o trato com o conhecimento e dos ciclos de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 2012), só sendo possível a partir da aquisição da produção humana historicamente acumulada, no nosso caso em específico, da produção humana historicamente acumulada da área da cultura corporal e da atividade esportiva.

Para Taffarel (2016), o projeto histórico que defendemos é o projeto histórico marxista.

Projeto Histórico marxista deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista, conseqüentemente, uma educação “transformadora” pode ser tida como tal somente quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária e seus aliados a base das suas transformações. (MANACORDA, 1991 *apud* TAFFAREL, 2016, p. 19).

A crítica às relações sociais de produção foi apresentada no capítulo de introdução, mas essas relações permeiam o trato com o conhecimento, bem como a produção do próprio conhecimento, que é histórica e por isso está em movimento. Para Melo (2017), o projeto histórico socialista deve nortear o trabalho pedagógico, quando nos permite conduzir o trabalho pedagógico para uma ação humana para si, na perspectiva da crítica ao projeto histórico capitalista e de sua superação.

Dessa maneira, a concepção de mundo (projeto histórico) se converte em lentes de alcance que permitem enxergar além da cortina de fumaça causada pela “opacidade das relações capitalistas”, e, com efeito, regula conscientemente o pensar e a ação do ser humano para-si. E a concepção de mundo, a nosso juízo, que deve nortear o trato pedagógico com o conhecimento é a concepção de mundo socialista, o qual nos possibilita realizar uma crítica radical ao modo de vista capitalista com vista a sua superação. (MELO, 2017, p. 137-138).

No esteio dessa relação entre projeto histórico, relações sociais e a prática pedagógica Escobar (1997) sentencia que:

O projeto histórico determina o tipo e qualidade das conexões entre os fenômenos educativos e os processos sociais desenvolvidos na sociedade em geral, de forma que as diferentes concepções de sociedade e de educação são geradas também por diferentes projetos históricos. [...] a construção de uma teoria pedagógica, capaz de orientar a prática pedagógica dos professores e possibilitar sua intervenção política efetiva e consistente no processo de educação, precisa ter sua gênese no marco de um projeto histórico superador das relações sociais da ordem capitalista, pelo que, como explicitado anteriormente, assumimos o projeto histórico marxista como uma das bases do seu suporte teórico. (ESCOBAR, 1997, p. 14).

Trazemos as contribuições de Taffarel (2016), Melo (2017) e Escobar (1997) para destacar esta relação com o trabalho pedagógico. Em relação ao que defendemos enquanto acesso ao conhecimento da atividade esportiva, pensando no projeto histórico socialista é a socialização desta atividade humana em sua plenitude, o que no sistema capitalista não é

possível, pois o que conseguimos defender, no máximo, é a democratização do acesso no marco da democracia burguesa, com sua visão idealista da atividade esportiva, enquanto redentora das mazelas que o próprio sistema gera.

No atual sistema a atividade esportiva está cada vez mais espetacularizada e massificada (MARCHI JÚNIOR, 2001; 2003; MEZZAROBBA & PIRES, 2011), expressas no fenômeno da esportivização, onde o acesso à atividade esportiva se dá a partir do seu consumo direto, onde os jogos se transformam em espetáculos midiáticos, e também no consumo indireto, da cadeia de produtos relacionados. Defendemos uma sociedade esportiva, onde a atividade esportiva seja um direito humano universal, que garanta com a sua prática, o seu desenvolvimento, também, enquanto patrimônio cultural. No nosso trabalho pedagógico, precisamos trazer à tona essas contradições a partir do tencionamento entre o projeto histórico capitalista e o socialista.

Estabelecidas a relação entre projeto histórico e seu papel na defesa de uma visão de mundo contra hegemônica e a prática pedagógica, vamos à defesa do que seja a teoria pedagógica para o ensino crítico-superador. Desde a publicação da obra Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) que há a necessidade de afirmação de uma teoria pedagógica. Essa necessidade se justificava, e ainda se justifica para nós, mesmo que por motivos diferentes de outrora, considerando o histórico da Educação Física, em não se constituir como disciplina curricular, mas uma atividade extracurricular desenvolvida na escola. O que diz o Coletivo de Autores (2012) sobre a pedagogia, ou teoria pedagógica?

A pedagogia é a teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade, onde se dá a sua educação. Por isso a pedagogia teoriza sobre educação que é uma prática social em dado momento histórico. A pedagogia é, pois, a “... reflexão e teoria da educação capaz de dar conta da complexidade, globalidade, conflitividade e especificidade de determinada prática social que é a educação” (Souza, 1987:27). (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 26-27).

Escobar (1997) amplia o conceito da teoria pedagógica como superação da didática pois esta teria um aspecto instrumental, como conjunto de procedimentos.

Uma teoria pedagógica como superação da Didática relaciona-se, necessariamente, a uma nova compreensão da Pedagogia, compreensão que deve buscar seus fundamentos explicativos na essência do próprio fenômeno da educação. Historicamente a educação revela-se como uma prática social determinada pelo modo de produção da vida e das relações sociais a este

consequentes, de forma que, ao considerá-la objeto de estudo da Pedagogia, como processo organizado e dirigido pela escola, é a própria Pedagogia que deve constituir-se em corpo teórico-conceitual potencialmente capaz de abordar esse processo na sua totalidade e especificidade qualitativas; processo cujas raízes devem ser procuradas na atividade prática do homem, o trabalho, o modo de produção e suas relações sociais. É esse o corpo teórico-conceitual, qualitativamente diferenciado, que irá expressar-se na elaboração da teoria educacional e da teoria pedagógica. Pensamos que aí se encontrará o didático e pedagogicamente apropriado à prática pedagógica da escola e por isso defendemos que nessa nova concepção de Pedagogia perspectiva-se [sic] a superação da Didática. (ESCOBAR, 1997, p. 14).

Não seria o abandono da didática, mas a sua compreensão como elemento da teoria pedagógica.

Neste quadro pode-se entender a pesquisa no campo da Didática como possibilidade de se construir uma teoria pedagógica que procura, como explica FREITAS (1987:136), as regularidades subjacentes a todo processo pedagógico, *com o apoio* das disciplinas que mantêm estreita relação com o fenômeno educacional e *conjuntamente* com as metodologias desenvolvidas a partir da aplicação dela a conteúdos específicos. No âmbito do nosso trabalho, a teoria pedagógica, ao conter e alargar os seus limites, vem representar o salto qualitativo da Didática, em outros termos, sua superação, pelo qual o conceito de "transformação" deve ser abordado na ótica materialista:

“Dentro do todo natural em desenvolvimento as coisas mudam de contínuo, transformam-se umas em outras e desaparecem. Mas cada coisa, de conformidade com a dialética, não somente muda e desaparece, senão que transforma-se no seu outro ser, que intervém dentro de uma certa cooperação mais ampla das coisas como necessária conseqüência do ser da coisa desaparecida, continente de todo o positivo da mesma (nos limites da natureza inteira pois isto é a conexão universal).” DAVIDOV (1982:305). (ESCOBAR, 1997, p. 14-15, grifos da autora).

Este excerto está em consonância com o que já apontava o Coletivo de Autores (2012).

A teoria pedagógica é a explicação elucidativa sobre o que se entende por *pedagógico* e *didático* para daí se abordar o conhecimento na escola. O programa específico, por sua vez, significa uma dada organização e sistematização do conhecimento selecionado. Assim, teoria e programa se interpenetram a todo momento.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 19-20).

A partir de Galvão, Lavoura & Martins (2019), podemos ampliar, ainda mais, essa compreensão da didática, uma vez que a partir dela podemos ter uma compreensão mais do papel do conhecimento a respeito do-a destinatário-a da educação, a partir do conhecimento de outras áreas da ciência, para além da ciência pedagógica e da psicológica, que já destacamos o seu papel e sua relação com a pedagogia.

A ação didática, pois, focaliza-se em alguns elementos norteadores como: quem, quando, como, a quem, o que e para que se ensina. Logo, são *componentes da didática o planejamento, as metodologias de ensino e a avaliação*, ainda que cada um desses itens contenha suas especificidades e desdobramentos.

A didática lança mão de conhecimentos de outras áreas, como filosofia, sociologia, biologia, psicologia e história. Isso porque não é possível pensar sobre o processo de ensino descolado da aprendizagem sem uma visão filosófica, tanto quanto é indissociável que os sujeitos do processo educativo sejam compreendidos imersos em uma dada sociedade, a qual tem que ser analisada em seu dinâmico movimento histórico. Logo, tanto a sociologia quanto a história são necessárias para que se realize uma reflexão rigorosa sobre os objetivos da educação. Por fim, para que pensemos sobre o modo de ensinar visando a determinadas finalidades, é preciso conhecer o ser humano em seus aspectos biológicos e psicológicos como produto do desenvolvimento ontogenético humano. (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 12, *itálicos originais*).

Recuperamos as contribuições de Escobar (1997), Coletivo de Autores (2012) e de Galvão, Lavoura & Martins (2019) sobre a teoria pedagógica e didática porque pensar o trato com o conhecimento da atividade esportiva em contraponto à “pedagogia do esporte”. Oliveira (2018) aponta duas questões problemáticas em relação às “pedagogias do esporte”, o objetivo do ensino como o desenvolvimento motor e sua vinculação com as teorias do aprender-a-aprender.

Encontramos exemplos destas formulações fragmentárias em uma área que vem se conformando sob a alcunha de “pedagogia do esporte” ou “pedagogia do desporto”, que tem arrebanhando pesquisadores de diversas matrizes teóricas na Educação Física, a exemplo de Bento (1989) e Paes e Balbino (2005), que por sua vez também alinham-se a Tani (2000), Freire (2003), Reverdito e Scaglia (2009), Garganta (1995) e Graça (2001). Também temos publicação de Barroso e Darido (2009), apenas para citar alguns pesquisadores que tem se dedicado e esta área. Esta forma de abordagem também aparece na proposta de Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna (VARIOS..., 2004). Em comum a todas estas formas, além da perspectiva do objeto da Educação Física circunscrito à aprendizagem motora ou desenvolvimento motor, está o seu caráter pedagógico calçado pelos pilares educacionais da Unesco, ou como diz Duarte (2001), as pedagogias do aprender a aprender, e uma concepção de jogo como suporte da atividade esportiva completamente diferente da nossa, já que se pauta neste como algo “natural” e inerente ao ser humano, ou seja, por uma perspectiva naturalizante e biologizante. (OLIVEIRA, 2018, p. 90-91).

A ênfase no desenvolvimento motor faz retroceder o debate sobre o objeto de ensino da Educação Física para o movimento humano, o que para nós é uma regressão de décadas na Educação Física escolar.

A PE [Pedagogia do Esporte] registra tendência ascendente, tanto na EF [Educação Física] como nas Ciências do Esporte. Alimentada por amplos conhecimentos, coaduna o trânsito das Ciências da Saúde às Ciências Humanas. Os professores Valdir Barbanti e João Batista Freire, entre outros, ilustram essa perspectiva. Segundo Barbanti (2010), o rendimento esportivo é resultado de uma sinergia de especializações e, pode, por exemplo, ser comparado à religião, que apresenta diferentes enfoques, estilos e crenças, embora com um eixo de objetivos em comum. O autor explora as capacidades motoras no treinamento a partir de três panos de fundo: 1) A existência humana: curta e inesquecível; 2) O corpo humano: fantástico e inexplorado; 3) O movimento humano: infinito e impressionável. Para Freire (2012), ensinar esporte é ensinar a viver. Lançado ao desafio de ensinar para massas, os professores carregam esperanças, são muito importantes na vida de qualquer um. (SADI, 2016, p. 23).

Como podemos observar o excerto corrobora com o destaque de Oliveira (2018, p. 90-91), e nos permite incorporar mais dois apontamentos: 1) o monopólio do ensino da atividade esportiva na Educação Física, o que implica em desconsiderar o atividade esportiva enquanto componente de uma área maior da cultura, da cultura corporal; e 2) a base da pedagogia do esporte é o esporte de rendimento. Esses dois apontamentos estão relacionados, principalmente com a tendência hegemônica de espetacularização do esporte, que vê na escola básica um *locus* privilegiado de formação de atletas para o alto rendimento, como está explícito na apresentação do livro *Pedagogia do esporte: jogos esportivos coletivos*.

Dessa forma, há, nesta obra, estudos originais sobre os quais podemos refletir e, assim, atribuir a devida importância da prática do Esporte, especialmente nas escolas de educação básica, sejam elas pertencentes à rede particular ou à rede pública de ensino. **Isso se faz necessário em razão das possibilidades de se iniciar o processo de formação de atletas (e por que não de consumidores do entretenimento?)**, seja na praça esportiva, seja por meios de comunicação de massa, como os canais de televisão aberta destinados à grande parcela da população, televisão de canal fechado, rádio, internet e mídia impressa. (NAVARRO, ALMEIDA & SANTANA, 2015, s/p, negritos nossos).

O desenvolvimento motor como objetivo de ensino, a aproximação com as teorias do aprender-a-aprender, o objeto de estudo da Educação Física o movimento humano e a ênfase na atividade esportiva de rendimento, na perspectiva de sua espetacularização e massificação (MARCHI JÚNIOR, 2001; 2003; MEZZARROBA & PIRES, 2011), considerando o esporte em si, como se apresenta hegemonicamente no modo de produção capitalista, são elementos que nos levam a ter, contra hegemonicamente, o ensino crítico-superador como proposição teórica para a Educação Física, pois, defendemos a popularização da atividade esportiva, na perspectiva da atividade esportiva para si, para a classe trabalhadora, que está contemplado na assertiva de Escobar (1997), apresentada a seguir.

O processo, em expansão contínua, da massificação de certas modalidades de esporte, que impede o livre curso de expressões capazes de ampliar o patrimônio da cultura corporal, requer, da Educação Física, promover na escola o reconhecimento dos elementos de dominação que elas contêm. Para tanto, o projeto político-pedagógico, vertente de um projeto histórico superador, deve promover, a partir da unidade metodológica, a revisão do conhecimento espontâneo à luz do conhecimento científico do real, sempre em permanente ligação com perspectivas de efetivo exercício da cidadania. Nesse enfoque, o conceito "Cultura de Massas" exige uma análise mais detida, porque seu conteúdo, como alerta-nos **SIQUEIRA** (1992), é elaborado numa base conceitual técnico-quantitativa e "(...) busca diluir o conjunto das relações que constituem objetivamente o homem num agregado historicamente indeterminado: as massas". Por conseguinte, a Educação Física precisaria se engajar na promoção de ações concretas da escola para integrar o movimento político, como aponta esse autor, de construção de uma "Cultura para as Massas". (ESCOBAR. 1997, p. 49).

As últimas cinco décadas foram profícuas na análise da relação da atividade esportiva com a Educação Física e não é nosso objetivo fazer um estudo minucioso sobre esta perspectiva, mas sim marcar posição em relação ao papel da Educação Física e da atividade esportiva e de sua função social na Educação Básica. A partir dessas considerações precisamos apresentar o que deve compor um programa de ensino da atividade esportiva na escola.

Primeiramente destacamos que o programa de ensino do conhecimento da atividade esportiva deve estar atrelado ao programa de ensino da Educação Física. Consideramos necessário reafirmar esta relação por situá-lo como atividade da cultura corporal, objeto de ensino da referida disciplina, que historicamente, como já apontamos, há uma cisão (Educação Física é uma coisa e o ensino da atividade esportiva outra) ou identidade (Educação Física = ensino da atividade esportiva).

O Coletivo de Autores (2012) afirma que a estruturação de um programa de Educação Física é um problema metodológico básico pois este é o pilar da disciplina.

[...] Estruturar um programa de Educação Física ou de outra disciplina e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, uma vez que se aponta o conhecimento teórico que se pretende desenvolver nos alunos. Podemos dizer que o programa é o pilar da disciplina e que seus elementos principais são: 1) o **conhecimento** de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino; 2) o **tempo pedagogicamente necessário** para o processo de apropriação do conhecimento; e 3) os **procedimentos didático-metodológicos** para ensiná-lo. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 61, negritos nossos).

Nosso esforço é aprofundar no que o Coletivo de Autores (2012) já sinalizava, e inovava!, em 1992. Consideramos que esses três elementos (o conhecimento, o tempo pedagógico e os procedimentos didático-metodológicos) estão explicitados na nossa pesquisa, uma vez que o conhecimento de que trata a Educação Física já foi defendido e exposto, qual seja, a cultura corporal, e no seu interior o conhecimento da atividade esportiva, que nos impeliu à continuidade da pesquisa, na busca por uma melhor precisão dos conteúdos de ensino, sua sistematização e distribuição na Educação Básica. O tempo pedagógico e os procedimentos didático-metodológicos também compõem a nossa pesquisa.

Trazemos nesse momento a discussão do programa específico do ensino da atividade esportiva, dentro do programa da Educação Física, para discutir a necessidade de situar este programa com o projeto político pedagógico da escola. Discutir o projeto político pedagógico na Educação Física é fundamental uma vez que esta discussão nem sempre se manteve presente, tendo em vista que a Educação Física nem sempre foi considerada um componente curricular, como já dissemos anteriormente, mas uma atividade realizada dentro da escola, nem sempre executada por professor, tendo sua obrigatoriedade legal, como componente curricular, na LDBEN 9.394/1996, e regulamentada sua obrigatoriedade apenas em 2001, pela Lei nº 10.328/2001, primeiramente, e depois em 2003, pela Lei nº 12.796/2003. (BRASIL, 1996; 2001; 2003),

Quando da publicação da primeira edição do Coletivo de Autores (1992), a Educação Física não era uma disciplina, o que tornava imperioso a defesa da necessidade de o professor ter um projeto político pedagógico, por isso textualmente fica defendido que “Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico”. É o projeto político pedagógico que “orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos [e suas alunas], o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos”. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27).

Sem clareza do projeto de sociedade, histórico, não é possível haver uma articulação entre esses elementos em discussão (concepção de ser humano, de educação e de sociedade). E isto está, ou deveria, articulado no projeto político pedagógico que o professor de Educação Física/Atividade esportiva defende.

Para o Coletivo de Autores (2012), o *projeto político pedagógico* “representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em

determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens [humana] na realidade explicando suas determinações”. Através do projeto político pedagógico o professor e a escola apontam “qual o projeto de sociedade e de homem [de ser humano] que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem [ser humano] e de sociedade?” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27-28).

Pensando no programa de ensino da atividade esportiva, sua vinculação com um projeto político pedagógico superador e sua relação com um projeto de escolarização contra hegemônico, estamos pensando as bases teórico-metodológicas do seu trato com o conhecimento. Esta preocupação expressa a teleologia da ação pedagógica, explicitada no ensino crítico-superador, no tripé reflexão diagnóstica-judicativa-teleológica (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27). Vamos compreender melhor esta relação.

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27, itálico original).

A reflexão pedagógica sobre o ensino da atividade esportiva deve ser *diagnóstica*, pois deve estabelecer relações entre o geral e o singular no modo de produção capitalista, que se expressam no particular do ensino da Educação Física na escola, identificando quais os elementos da cultura corporal/atividade esportiva foram produzidos na história da humanidade e que expressam as possibilidades mais desenvolvidas de humanização, identificando também qual o grau de acesso da classe trabalhadora a essa produção, apontando as possibilidades atuais de garantir esse acesso.

No processo de diagnosticar a realidade, na reflexão pedagógica, já se apresenta a defesa de uma concepção de ser humano e de sociedade, o que só é possível pela articulação com a característica *teleológica* da atividade humana, onde, a partir do presente, analisa o passado e projeta o futuro. (COLETIVO DE AUTORES, 2012; 1992).

A diagnose e a teleologia precisam orientar para uma transformação radical da sociedade, para outro projeto histórico, o projeto histórico comunista, tendo como processo de transição o socialismo (ALVES, 2015). Essa defesa é possível pela característica *judicativa*

que toda reflexão pedagógica possui, explícita ou implicitamente, e estamos considerando valores que atendam aos interesses da classe trabalhadora em relação à educação, à Educação Física escolar e ao ensino da atividade esportiva. O Coletivo de Autores (2012) afirma que “[...] a reflexão pedagógica é *judicativa*, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27, *itálico original*).

Precisamos pensar esses elementos da reflexão pedagógica explicitando suas relações com os conteúdos de ensino da atividade esportiva. Como podemos fazer isto? Escobar (1997) contribui na explicitação de como a escola e a Educação Física, a partir do ensino da Cultura Corporal, deve operar na concretização dessa reflexão.

Engajada na construção de uma Cultura Corporal, os valores privilegiados pela escola seriam os que sobrepõem o coletivo ao individual, que defendem o compromisso com a solidariedade e respeito humanos e promovem a compreensão de que jogo se faz "a dois", de que é diferente "jogar com" o companheiro do que jogar "contra" ele. Essa ação seria o germe do movimento de oposição às práticas orientadas pelos valores do esporte de "altos rendimentos" - alimentados pela exacerbação da competição, pelo sobrepular e pela violência tolerada do treinamento. Acreditamos que essa tarefa demanda, entre outras exigências, que o conhecimento do esporte, no currículo escolar, seja afirmado como conhecimento inalienável de todo cidadão, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo, idade ou condição social; que na seleção do conhecimento sejam consideradas as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais circundantes, empregando os critérios de *atual* e de *útil* na perspectiva de classes sociais, exigência esta ligada à necessidade de se buscarmos os instrumentos de avaliação no próprio mecanismo de construção das práticas corporais. (ESCOBAR, 1997, p. 49).

Colavolpe (2010) também reflete sobre essa questão e apresenta o papel do ensino do conhecimento da atividade esportiva na escola, numa perspectiva de reflexão pedagógica que estamos defendendo.

A escola deve propiciar a visão do atual sistema esportivo brasileiro, especificamente a caracterização do grau de desenvolvimento da sua estrutura, dos seus agentes e devidas competências; o processo de gestão e dos seus mecanismos de controle; a formação dos recursos humanos e o financiamento com ênfase na identificação das relações público-privado. Os resultados dos diagnósticos na escola sobre o esporte darão suporte à elaboração de projetos, programas e demais iniciativas que corroboram com as políticas públicas de esporte e lazer e que devem constar dos currículos de formação de professores em Educação Física. (COLAVOLPE, 2010, p. 65).

Esses elementos da reflexão pedagógica estão expressos no projeto político pedagógico que o professor defende e são, em última instância, o que determina o currículo escolar, que no ensino crítico-superador, tem uma perspectiva ampliada, para além de um conjunto de disciplinas, matérias, ou organização formal de conteúdos de uma determinada série ou modalidade de ensino.

Esta reflexão pedagógica se expressa tanto no currículo, numa perspectiva ampliada, e no eixo orientador do currículo, no que o ensino crítico-superador denomina de eixo curricular. Segundo o Coletivo de Autores (2012) “O eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza. A partir dele se delinea o quadro curricular, ou seja a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29).

Dessa forma, o Coletivo de Autores (2012) define o eixo curricular como “princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29). Galvão, Lavoura & Martins (2019), tratam da didática da pedagogia histórico-crítica, fundamentados no Coletivo de Autores (2012), Escobar (1997) e Gama (2015) denominam o eixo curricular como eixo de ensino.

Concebemos como *eixo de ensino* a ordenação lógica articulada, sistematizada, rigorosa, radical e de conjunto que determina a *amplitude* e a *qualidade* do processo de transmissão do saber escolar. Ou seja, o eixo de ensino “delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29, grifo dos autores). (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 147, itálicos originais).

O **eixo curricular** ordena e norteia a amplitude e qualidade da reflexão do aluno sobre a realidade social, sobre o conhecimento selecionado pela escola. Os autores (GALVÃO, LAVOURA & MARSIGLIA, 2019) expandem a compreensão de como esse eixo se institui, mediante dois aspectos inter-relacionados. O aspecto sincrônico e o diacrônico.

[...] o eixo do ato de ensinar histórico-crítico possui duas dimensões distintas, porém inter-relacionadas: a dimensão do eixo sincrônico e dimensão do eixo diacrônico. Elas revelam, por um lado, toda a constituição da estrutura atual e da dinâmica de funcionamento de um dado objeto do conhecimento (o eixo sincrônico) e, por outro lado, todo o processo de historicidade referente à gênese e às contraditórias formas de desenvolvimento e consolidação desse mesmo objeto no âmbito da prática social (o eixo diacrônico).

Acreditamos que assim a didática histórico-crítica terá condições de propiciar aos alunos a reprodução teórica da riqueza categorial constitutiva do objeto do ensino, cuja apropriação requer o conhecimento de suas formas mais desenvolvidas, mais complexas e mais plenamente determinadas em termos de estrutura e função atuais, bem como o conhecimento de sua gênese histórica, suas condições sociais de desenvolvimento e transformações processuais (NETTO, 2011).

A capacidade intelectual dos alunos de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social vai sendo formada e desenvolvida à medida que o ensino dos objetos de conhecimento e respectivos conteúdos escolares vai ocorrendo ao longo do processo da vida escolar. O Coletivo de Autores propôs quatro grandes ciclos de escolarização, cada qual relacionado a essas capacidades de apreensão da realidade social em pensamento. (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 150).

Aqui cabe um destaque, o eixo curricular numa perspectiva ampliada, ou seja, expressão de uma reflexão pedagógica diagnóstica-judicativa-teleológica e de um projeto de escolarização com projeto histórico crítico-superador, que contemple a classe trabalhadora, não pode ser objeto de um único componente curricular, mas de uma escola, de uma rede de ensino, e de um sistema nacional.

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

A Educação Física, com o ensino do conhecimento da cultura corporal, e em específico nesta pesquisa o ensino da atividade esportiva, colabora com o desenvolvimento desse eixo curricular crítico-superador.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social, complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para a explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não sua totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

Como pensar o ensino crítico-superador da atividade esportiva numa perspectiva ampliada, dentro de um eixo curricular crítico-superador? O Coletivo de Autores (2012) destaca que um eixo curricular que tem como reflexão pedagógica desenvolver a lógica formal ela se limita a explicação de técnicas e desenvolvimento de habilidades: “Quando um currículo escolar tem como eixo a constatação, interpretação, compreensão e explicação de determinadas atividades profissionais, a reflexão pedagógica se limita à explicação das técnicas e ao desenvolvimento de habilidades [...]” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29).

Trazemos essa discussão porque consideramos fundamental para pensar o ensino da atividade esportiva na Educação Física que tem, historicamente, foco no ensino de técnicas (habilidades motoras relacionadas aos fundamentos do esporte) e táticas (sistemas de ataque e defesa), em detrimento da reflexão ampliada das atividades humanas, no caso específico, da atividade esportiva. Escobar (1997) aponta caminhos para pensar o currículo da Educação Física e da atividade esportiva, dentro de um eixo curricular crítico-superador.

Como eixos curriculares, a realidade atual e as preocupações dos alunos devem trazer à escola a responsabilidade pela própria produção cultural, pois a emergência de uma nova cultura deve afirmar-se não apenas pela extensão da alfabetização e da educação escolarizada, mas, pelo acesso das camadas populares ao campo da produção cultural da sociedade no sentido mais abrangente. A esse respeito **SIQUEIRA** (1992) defende: “(...) deve-se atuar fora e dentro dos meios de comunicação de massa e, através deles, exercer uma ação que não se deixe envolver pelos processos negativos de massificação cultural”. (ESCOBAR, 1997, p. 46-47).

Constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade da atividade esportiva na prática social da sociedade capitalista deve ser o eixo curricular, ou seja o eixo articulador, do ensino da atividade esportiva na Educação Física, na Educação Básica. Como defende Saviani (2013), sair do senso comum à consciência filosófica, ou sair do conhecimento da aparência dos fenômenos para a essência da totalidade concreta (KOSIK, 1976). Em relação ao ensino da atividade esportiva Colavolpe (2010) orienta um “eixo” para o trabalho pedagógico.

De uma dada visão de mundo, presente no início de uma atividade esportiva, a situação de aprendizagem poderá levar à revisão de conceitos, à ampliação ou à própria construção de conceitos e generalizações, desenvolvendo nos estudantes uma atitude científica, base para uma atitude crítica e responsável, elevando-se o padrão cultural esportivo da população estudantil. [...], mas isso somente será possível com o trabalho pedagógico sistemático, consistente, coerente, à luz de um projeto histórico superador do modo do capital organizar a produção de bens e consolidar subjetividades

humanas e internalizar valores. Do ato de jogar bola para a atitude de auto-organização de coletivos para construir a cultura esportiva do bairro existe um percurso pedagógico que o trabalho pedagógico necessita enfrentar.

[...]

A escola deve propiciar a visão do atual sistema esportivo brasileiro, especificamente a caracterização do grau de desenvolvimento da sua estrutura, dos seus agentes e devidas competências; o processo de gestão e dos seus mecanismos de controle; a formação dos recursos humanos e o financiamento com ênfase na identificação das relações público-privado. Os resultados dos diagnósticos na escola sobre o esporte darão suporte à elaboração de projetos, programas e demais iniciativas que corroboram com as políticas públicas de esporte e lazer e que devem constar dos currículos de formação de professores em Educação Física. (COLAVOLPE, 2010, p. 64).

Esse eixo articulador histórico-crítico, precisa se concretizar no trabalho pedagógico. Esse eixo articulador expressa concepção pedagógica, concepção de projeto histórico, de desenvolvimento humano e se expressa no currículo, ou numa dinâmica curricular, como defende o ensino crítico-superador (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

A **dinâmica curricular** é a categoria explicativa do trabalho pedagógico que permite compreender o currículo numa perspectiva de movimento, onde se articulam o trato com o conhecimento, a organização e normatização escolares. Não perdendo de vista esta articulação, vamos recuperar a noção de currículo para melhor compreender sua dinâmica no seio da sala de aula.

Para o Coletivo de Autores (2012) o currículo tem um objeto, a reflexão do e da estudante, e uma função social, a ordenação dessa reflexão, que permita “pensar a realidade social desenvolvendo uma determinada lógica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29). O Coletivo de Autores (2012) recorre à Saviani (1991 *apud* COLETIVO DE AUTORES, 2012) para definir currículo. “Para Saviani (1991:26), o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

O Coletivo de Autores (2012) amplia a noção de currículo para currículo ampliado. E o currículo ampliado, o que seria? “[...] uma relação: ação com dois polos determinantes, na qual um não existe sem o outro. A relação entre as matérias enquanto partes e o currículo enquanto todo” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30-31). Portanto, o currículo ampliado só pode se expressar no movimento entre o particular, no nosso caso, o ensino da Educação Física/atividade esportiva e como geral/universal/todo, a dinâmica de ensino da escola, tanto do ensino da cultura corporal, quanto de outros componentes curriculares. Pensar o currículo ampliado é pensar na visão de totalidade que queremos desenvolver nos e nas estudantes.

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento.

Cada matéria ou disciplina deve ser considerada na escola como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

No caso do trato com o conhecimento da atividade esportiva para uma reflexão pedagógica e um currículo ampliados, necessitamos dar conta de desenvolver nos e nas estudantes uma compreensão da realidade social (para explicar é necessário constatar, interpretar e compreender) para além do espaço de sua experiência empírica, seja a quadra, a pista, o campo, o meio aquático, a natureza, etc., ou seja, ir além da aparência, penetrar na essência dessa atividade humana, possibilitando a compreensão dos seus elementos constitutivos.

O projeto político pedagógico e o currículo ampliado se expressam no eixo curricular/eixo de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 2012; 1992; GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019), em sua expressão sincrônica, ou seja, no aspecto lógico do fenômeno, em sua expressão “acabada”, em como ele é hoje; e no percurso de seu desenvolvimento, que, como já apontamos, é sempre histórico, em sua expressão diacrônica.

Para a materialização do eixo e dinâmica curriculares (reflexão pedagógica diagnóstica, judicativa e teleológica, do projeto político pedagógico crítico superador e do currículo ampliado) devemos considerar os princípios curriculares para o trato com o conhecimento e a proposição de ciclos de aprendizagem/escolarização.

Para o Coletivo de Autores (2012) “O eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos alunos [e alunas] até onde a reflexão pedagógica se realiza” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29, grifos nossos). Este eixo objetiva “a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”, na perspectiva de apreensão da lógica dialética (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Colavolpe (2010), em sua

pesquisa aponta os principais problemas na escola em relação ao ensino da atividade esportiva.

O ensino esportivo não está acompanhado:

- de uma reflexão sobre o momento histórico de sua invenção;
- da compreensão dos processos que transformaram o esporte nesse fenômeno esportivo da atualidade;
- da forma como o esporte foi utilizado, e ainda é utilizado, no atendimento a pressupostos econômicos ou ideológicos em cada contexto histórico-político;
- ou ainda pela ausência de conteúdos e curiosidades de sua evolução, (a exemplo o fato do jogo de handebol ter primeiramente sido praticado no campo de futebol, o basquete ter sido jogado primeiramente com 40 jogadores de cada lado ou, o voleibol ter sido jogado com a câmara de ar da bola de basquete, etc.). (COLAVOLPE, 2010, p. 172).

Já destacamos, mas é fundamental reforçar, que a Educação Física sozinha não conseguirá o desenvolvimento dessa reflexão pedagógica ampliada, mas é fundamental que ela apresente essa formulação e procure articular seu trato com o conhecimento com outras disciplinas do currículo escolar. Para aclarar essa afirmação, trazemos seguinte assertiva:

[...] Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno [e a aluna] seja[m] capaz[es] de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30).

O eixo curricular propondo o desenvolvimento da lógica dialética, de uma reflexão pedagógica a partir do conhecimento científico, artístico e filosófico da realidade social, considerando a atividade esportiva, complexa e contraditória, compõe o currículo ampliado, e se materializa na dinâmica curricular, ou seja, no trato com o conhecimento, na organização e normatização escolares da atividade esportiva.

Fizemos o percurso de recuperar os fundamentos teórico-metodológicos que devem orientar o ensino crítico-superador da atividade esportiva para mais detidamente explicitar a categoria trato com o conhecimento, que está interconectada com a organização e normatização escolares (dinâmica curricular), bem como com as categorias princípios curriculares para o trato com o conhecimento e os ciclos de escolarização.

Neste momento nos ateremos principalmente na dinâmica curricular, principalmente nos polos organização e normatização escolares, uma vez que o trato com o conhecimento é o objeto principal de nossa tese, necessitando maior destaque, o que será feito, em seguida, ao final do capítulo. Feitas essas considerações, retomamos nossa linha de exposição. O que é a dinâmica curricular? Para o Coletivo de Autores (2012):

Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem [do ser humano]. Esta base é constituída por três polos: o **trato com o conhecimento**, a **organização escolar** e a **normatização escolar**. Tais polos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, filosóficos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a direção política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político-pedagógico escolar. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31, negritos nossos).

A pedagogia histórico-crítica, em sua didática, incorpora este conceito de dinâmica curricular, e Galvão, Lavoura e Martins (2019) denominam essa dinâmica de dinâmica de ensino histórico-crítico.

Por *dinâmica de ensino* entende-se o conjunto articulado de três elementos do processo de ensino e aprendizagem: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar (ESCOBAR, 1997; GAMA, 2015; COLETIVO DE AUTORES, 2012). O *trato com o conhecimento* refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que pese a impossibilidade de ser considerado sem referências à sua relação de reciprocidade com a *organização escolar*, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com a *normatização escolar*, que representa o sistema de normas, leis, orientações político-pedagógicas e regimentais do ensino. (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 151).

Para o Coletivo de Autores (2012) a **organização escolar** está relacionada com a gerência dos tempos e espaços pedagógicos para a transmissão do saber escolar, do conhecimento sistematizado socialmente e transformado em conteúdos de ensino na escolar. Apesar de suas inter-relações, a organização e normatização escolares numa dinâmica curricular crítico-superadora devem estar a serviço do trato com o conhecimento.

A apresentação do saber escolar na escola se dá num tempo organizado sob a forma de horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários etc. Tempo que é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aula, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos etc. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

Segundo Gama (2015, p. 191): “[...] a organização escolar relaciona-se ao trato dado ao conhecimento, à sua organização e sistematização lógica e metodológica ao longo do tempo e espaço”. A organização escolar não está descolada da realidade da escola capitalista, mas precisamos contrapor sua organização incorporando o trabalho como princípio educativo, como defende a pedagogia histórico-crítica: “[...] é o modo como está organizada a sociedade atual a referência para a organização dos níveis de ensino, (SAVIANI, 2007, p. 160), devendo a organização pedagógica tomar como referência o conceito de trabalho como princípio educativo, (SAVIANI, 2010; 2014)” (GAMA, 2015, p. 191).

Melo (2017), ao discutir o projeto de escolarização defende essa necessidade de vinculação com o processo de trabalho.

Diante do exposto, ao revés, do movimento hegemônico descrito, apreendemos que a luta por um projeto de escolarização para além do pensamento pedagógico empresarial deve pôr na ordem do dia os nexos e relações entre a educação escolar e o mundo do trabalho, de forma que o processo da atividade educativa escolar e o trato com o conhecimento devem ter como eixo norteador o trabalho como princípio educativo. A compreensão de que o trabalho é uma categoria fundante do ser social, considerando suas dimensões ontológica e histórica, nos conduz a apreendê-lo enquanto princípio educativo, o qual nos possibilita superar as concepções pedagógicas cujas bases teórico-metodológicas se sustentam em explicações idealista, naturalista-biológica e metafísica do desenvolvimento humano considerando-o como um percurso natural, de sucessões de etapas lineares e universais cujo corolário é que todos os seres humanos alcançarão o pleno desenvolvimento, e caso não alcance foi porque ele se esforçou pouco ou sofre de alguma disfunção psicofísica, isto é, o desenvolvimento humano é obra do próprio ser humano o qual depende de sua própria força para se desenvolver. Sabemos que por trás desta formulação há um descolamento do indivíduo de suas relações sociais de produção, logo, o central é o próprio indivíduo e a sociedade é apenas um meio para ele se acomodar passivamente. (MELO, 2017, p. 128-129).

Uma orientação que deve nortear um currículo e uma organização escolar contra hegemônicos é que ela deva atuar

[...] nas contradições da educação burguesa, forjar o novo perpassa pela luta para construir coletivamente uma organização escolar e do ensino, pautada e voltada ao desenvolvimento da lógica dialética, que procure levar o aluno a constatar, interpretar, compreender e explicar a 'realidade social complexa e contraditória' a fim de transformá-la”. (GAMA & PRATES, 2020, p. 79-80).

Pensando numa organização escolar que garanta o trato com o conhecimento crítico-superador da atividade esportiva, recorreremos, na perspectiva da crítica à atual organização escolar das escolas brasileiras, a Colavolpe (2010), para apresentar dois problemas que comprometem a organização escolar no que concerne ao trato com o conhecimento da atividade esportiva nas aulas de Educação Física. São elas a estrutura física esportiva e os tempos pedagógicos. Quanto à estrutura física:

Quadras polivalentes, quando existentes, estão em condições de uso precárias, pois apresentam pisos defeituosos, tabelas de basquete quebradas, danificadas pela exposição ao tempo, postes de vôlei sem roldanas nas suas extremidades, redes de náilon ressecadas e rompidas, traves de futsal com ferrugem nos ganchos que prendem as redes. Bolas esportivas em pouca quantidade e em sua maioria desgastadas e soltando os pedaços. (COLAVOLPE, 2010, p. 169).

Pensando na estrutura necessária ao desenvolvimento do trabalho didático com a atividade esportiva, reconhecemos que esta estrutura apresentada não permite seu pleno desenvolvimento. Ela, a estrutura física adequada, não é garantia de um trabalho didático crítico-superador, mas a própria luta para garantir essa estrutura compõe o conhecimento da atividade esportiva na prática social atual, uma vez que o conhecimento que a escola elege para tratar está presente, ou deveria, na realidade social.

Colavolpe (2010), ao analisar os tempos pedagógicos, observou que:

As aulas de Educação Física são ministradas em período único de 50 minutos por semana e no mesmo turno escolar, o que se constitui em problemas para os alunos (segundo relato dos professores em visita dos alunos da especialização às escolas), pois estes alunos não encontram uma estrutura de banheiros que lhes permitam recompor após as aulas. (COLAVOLPE, 2010, p. 169).

Essa assertiva demonstra a relação da estrutura física com os tempos pedagógicos. Os tempos pedagógicos precisam ser pensados em articulação com os outros componentes curriculares, bem como a estrutura física da escola, para que as aulas de Educação Física/atividade esportiva não sejam consideradas um “estorvo” ao desenvolvimento do ensino de um modo geral. Consideramos que apenas uma aula por semana não garante o tempo necessário à Educação Física, e em relação a atividade esportiva, fica ainda mais restrito porque o componente curricular precisa articular o trato deste conhecimento com todas as atividades componentes da cultura corporal.

Oliveira (2018) também reflete sobre a relação da organização escolar e o trato com o conhecimento da atividade esportiva na escola.

[...] Trazer esta questão para o objeto específico do esporte, ou da Educação Física, ajuda a ilustrar melhor as coisas, pois de que adianta querer organizar maneiras adequadas de tratar o conhecimento esporte em uma escola onde não há quadra, ou qualquer outro espaço, para as práticas esportivas? Em uma escola onde a Educação Física não é mais garantida como disciplina obrigatória, com aulas e horários específicos, como o que aconteceu após a contrarreforma do ensino médio que trocou o ensino da Educação Física por “estudos e práticas”? (OLIVEIRA, 2018, p. 80).

Colavolpe (2010) nos ajuda a compreender como incorporar estas questões referentes à organização escolar (espaço e tempos pedagógicos) no trato com o conhecimento da atividade esportiva.

Os alunos da disciplina estágio supervisionado ao chegarem à escola identificaram que na estrutura física desta, a área para a prática esportiva não continha as tabelas e os aros para a prática do basquetebol e decidiram trabalhar a unidade didática basquete, desenvolvendo como temática das aulas, a “democratização” dos bens culturais.

O diálogo com os alunos [e alunas] da escola os fez reconhecer esse conteúdo da cultural corporal como algo “não acessível” a todos, já que na escola e nas comunidades próximas a ela, não há espaço específico para essa prática. reconheceram também que, mesmo pelos meios de comunicação de massa, tal manifestação é escassa, se restringindo muitas vezes apenas aos canais “fechados” da TV. Após questionamento sobre o que fazer diante dessa situação, os alunos sugeriram adaptar a quadra da escola, pendurando aros improvisados nas laterais da quadra. (COLAVOLPE, 2010, p. 172).

Se pensar o trato com o conhecimento da atividade esportiva na perspectiva do desenvolvimento de um currículo ampliado, de eixo e dinâmicas curriculares superadores, projeto político pedagógico articulado com projeto histórico contra hegemônico, requer uma reflexão pedagógica diagnóstica, judicativa e teleológica, consideramos acrescentar na proposição de Colavolpe (2010) a necessidade de trazer elementos do modo de produção para explicar os nexos e relações entre o modo de produção capitalista e a falta de estrutura física, para o trato com o conhecimento da atividade esportiva na escola, e na sua organização escolar.

Além do trato com o conhecimento e a organização escolar, temos a normatização escolar como terceiro polo do tripé que compõe a dinâmica curricular, como já destacamos. A normatização escolar articula o trato com o conhecimento e a organização escolar. A **normatização escolar** “[...] representa o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc.” (COLETIVO DE

AUTORES, 2012, p. 31-32). Este arcabouço normativo, segundo Gama (2015), interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico.

A organização do trabalho pedagógico relaciona-se ainda à *normatização escolar* (COLETIVO DE AUTORES, 1992 e ESCOBAR, 1997), são leis, orientações, diretrizes, documentos nacionais, estaduais, municipais e da própria escola como o Projeto político pedagógico e o Regimento escolar que orientam o trabalho desenvolvido na escola, muitas vezes tem caráter obrigatório. (GAMA, 2015, p. 179).

Uma questão fundamental sobre a normatização que em 1992, ano de lançamento do Coletivo de Autores, já era motivo de preocupação é a dispensa de estudantes das aulas, seguindo a alguns critérios relacionados à saúde e ao trabalho. Apesar de estarmos sobre a vigência de outra LDBEN, essa preocupação persiste, porque a mesma ainda estabelece critérios para a dispensa das aulas “práticas” da Educação Física.

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003). (BRASIL, 1996).

A Lei Maior da Educação Brasileira dispensa trabalhadores e trabalhadoras, maiores de trinta anos, prestadores do serviço militar, e quem tem filhos. O perfil de quem pode ser dispensado das aulas de Educação Física, e conseqüentemente, dispensados dos acesso ao conhecimento da atividade esportiva, demonstra claramente uma concepção de Educação Física ainda atrelada à atividade física como seu objeto de conhecimento.

Em síntese, o ensino crítico-superador aponta que uma reflexão pedagógica na perspectiva de classe é diagnóstica, judicativa e teleológica, e se expressa num eixo curricular que desenvolva a lógica dialética, na perspectiva a constatação, a interpretação, a compreensão e explicação da realidade social e numa dinâmica curricular (organização, normatização e trato com o conhecimento), a partir do ensino do conhecimento da atividade esportiva.

Na nossa pesquisa demos ênfase no trato com o conhecimento da atividade esportiva, na “necessidade de criar condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar”, na “direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica”. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31-32).

[...] Mais uma vez, fazer a seleção, organização e sistematização do conhecimento esporte em uma escola que não permite que os estudantes entrem na sala de aula suados (mas que ao mesmo tempo não tem estrutura de vestiários)? Ou que não deixa que as aulas aconteçam no único pátio que a escola tem porque este fica muito próximo a sala da direção, da secretaria, ou das outras salas de aula, e o barulho incomoda? Em uma escola onde treinar times para as “olimpíadas escolares” é praticamente uma obrigação do professor de Educação Física? (OLIVEIRA, 2018, p. 81).

O trato com o conhecimento da atividade esportiva, ou seja, a seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dessa atividade da cultura corporal, a atividade esportiva, considera os princípios curriculares e os ciclos de escolarização, mas sem deixar de reconhecer a inter-relação existente entre este trato com o conhecimento e a organização e normatização escolares. Escobar (1997) destaca como a organização e normatização escolares interferem diretamente no trato com o conhecimento.

Fazendo uma análise crítica da organização do trabalho docente, **SANTOS** (1990) assinala que é a estrutura organizacional, nos seus aspectos de divisão de tarefas, de distribuição hierárquica do poder, de seleção, organização e distribuição de conteúdos, de distribuição de períodos e de horários escolares, de processos de exame e avaliação ou de diferentes procedimentos didático-pedagógicos, que condiciona e determina a prática docente. (ESCOBAR, 1997, p. 37).

A escola capitalista tem uma organização e normatização escolares, intencionalmente, na direção de uma formação unilateral. Existem escolas, currículo e conteúdos para a classe trabalhadora e escola, currículo e conteúdos para a burguesia. Por isso, a lógica formal é que é o parâmetro para a organização, normatização e trato com o conhecimento, ou seja, de uma dinâmica curricular de acordo com os interesses de classe da burguesia.

Para o Coletivo de Autores (2012, p. 35) “Pode-se afirmar que uma dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito. O conhecimento é inculcado e essa inculcação leva à formação do indivíduo isolado”. A dinâmica curricular crítico-superadora propõe uma dinâmica na perspectiva da classe trabalhadora, pois ela,

Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35).

O terceiro elemento da dinâmica curricular, o trato com o conhecimento é o objeto de nossa tese (ensino do conhecimento da atividade esportiva) e trataremos mais detidamente dele e de sua relação com os princípios curriculares para o trato com o conhecimento e os ciclos de escolarização, que contribuem para pensarmos a seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva.

No conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

No próximo item discutiremos sobre a concepção de conhecimento, do conhecimento específico da cultura corporal, na qual a atividade esportiva se insere.

2.2 FUNDAMENTOS DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA NO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR

Neste item apresentamos as categorias **seleção** dos conteúdos de ensino, **organização** e **sistematização** lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva. Para pensar o trato com o conhecimento necessitamos refletir sobre o que é o conhecimento e como selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino. O Coletivo de Autores (2012, p. 61) define a Educação Física como a “disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal”. É da cultura corporal que advém os conhecimentos do componente curricular Educação Física, e este, por sua vez, é o seu objeto do conhecimento.

Por que a cultura corporal? Porque consideramos que é através do reconhecimento da cultura corporal como objeto da Educação Física que este componente cumprirá efetivamente com a formação humana omnilateral. Será a partir do trato desse conhecimento na escola básica, em específico, do conhecimento da atividade esportiva, que a Educação Física

[...] pretende demarcar, de forma inexorável, o lugar do ensino dos conteúdos da cultura corporal na escola como condição e contribuição para o máximo desenvolvimento das possibilidades humanas, cuja compreensão peremptória diz respeito ao processo pelo qual se produz “[...] direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” [SAVIANI, 2008, p. 13]. (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 143).

Apesar de inicialmente ser definida como “expressão corporal” pelo Coletivo de Autores (2012, p. 62), Escobar (2012), em depoimento sobre as contribuições da obra Coletivo de Autores para a Educação Física, avança na compreensão do objeto de ensino da Educação Física quando aponta que situar a cultura corporal no âmbito da expressão corporal foi um equívoco teórico, influenciado pela fenomenologia e pelo idealismo kantiano.

[...] Isso é um erro, um erro. Porque nós estávamos ainda um pouco impregnados da visão vinda do idealismo de Kant e do pensamento alemão sobre as atividades corporais. Também nessa época, década de 1990, no movimento mundial que hoje se faz sentir com toda força, havia um incentivo tremendo para que os intelectuais se ligassem à ótica fenomenológica dos fenômenos pedagógicos, especialmente na educação e na Educação Física. (ESCOBAR, 2012, p. 129).

Para a autora, a “expressão corporal” seria uma “cilada” e situaria o objeto da Educação Física no campo das linguagens, o da linguagem corporal.

Creio que de certa forma fomos impregnados dessas ideias e caímos na cilada das “linguagens” achando que as atividades corporais – jogos e outras – efetivamente seriam uma linguagem corporal. Foi depois que nos demos conta de que não havia nada de expressão corporal nas atividades dessa área de cultura, porque se você olha para o jogo, quem joga, o jogador [ou jogadora], não está expressando nada, ele [ou ela] não está transmitindo nada para fora, porque está construindo algo que está simultaneamente consumindo. O jogo o está envolvendo, preocupando-o pela própria subjetividade da atividade e de seu objetivo implícito.

Quer dizer, é ele, o jogador [ou jogadora], que ao mesmo tempo produz e está consumindo aquilo que ele está produzindo. E nós não tínhamos atentado para isso. Não tenham medo de Marx. Marx é tão questionado e criticado porque ele colocou em xeque as concepções filosóficas do mundo inteiro. (ESCOBAR, 2012, p. 130).

O objeto de estudo da Educação Física, incluindo aí a atividade esportiva, passa a ser pensado no âmbito de uma atividade humana, que por sua característica ontológica, satisfaz necessidades humanas genéricas.

A categoria “atividade humana” mostra que os objetivos não podem ser colocados de fora como nós fazemos na Educação Física. O professor, por exemplo, ensina uma atividade e a chama de “jogo” colocando o que não é o verdadeiro objetivo do jogo. O objetivo do jogo é o lúdico, o lúdico quer

dizer aquele prazer, aquela coisa gostosa que não dá para explicar de fora, daquilo que está acontecendo e que produz esse prazer subjetivo. (ESCOBAR, 2012, p. 128).

Quanto à atividade esportiva, a reflexão também situa esse fenômeno no âmbito da atividade humano-genérica, portanto, histórica e socialmente produzida e que, também, atende a necessidades subjetivas, individuais.

Quando o homem [o ser humano] esquia em vertiginoso ziguezague numa íngreme ladeira, cinde as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas, voa graciosamente em asa-delta ou livre e ousadamente em trapézios altíssimos, coloca uma bola num ângulo imprevisível da quadra de tênis, permanece no ar, desafiando a gravidade numa arriscada pirueta ginástica ou finda sagazmente seu rival com a bola inexplicavelmente colada no seu pé, ele está materializando em movimentos um conteúdo cujo modelo interior só se determina e define no próprio curso da sua realização. O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, que se relacionam com a realidade da própria vida do sujeito que age e com as suas motivações particulares. Desse modo, ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da experiência prática, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e o objetivo. (TAFFAREL & ESCOBAR, 2023, p. 29-30).

Esta atividade humano-genérica situa-se no âmbito da cultura, e assim essa conceituação insere a Educação Física no âmbito da produção cultural humana.

A cultura corporal é uma parte da cultura toda do homem [do ser humano]. O conceito de cultura que nós temos também é diferente porque nós, com fundamento no marxismo, entendemos que a cultura é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. Cultura não é apenas isso que nós vulgarmente estamos acostumados a tratar: cultura é dança, é folclore, é pintura, é literatura. Não! Cultura é tudo que o homem [o ser humano] faz e produz. O povo é culto quando ele tem um alto grau de desenvolvimento da ciência, um alto grau de desenvolvimento da tecnologia, um alto grau de desenvolvimento de todo tipo de empreendimento, de produção que o homem [o ser humano] faz para viver, sobreviver, para construir sua vida. E não somente essa parte restrita dita “arte” no senso comum. Nós dizemos que há um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre as experiências ideológicas, políticas, sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, competitivos ou outros, em dependência das motivações do homem [do ser humano]. (ESCOBAR, 2012, p. 130).

Sendo assim, a cultura corporal, e a atividade esportiva, está inserida nesse rol de atividades humanas particularmente corporais. “[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de

conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

Do vasto universo dessas peculiares atividades da produção não material consideradas úteis em si mesmas, examinamos algumas, como jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilibrismo, trapecismo [*sic*], atletismo e outras do gênero, para procurar seu enquadramento teórico e os direcionamentos práticos para sua inclusão na disciplina escolar Educação Física escolar. (ESCOBAR, 1989) [...] são conceitos historicamente formados na sociedade, por isso existem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados. (TAFFAREL & ESCOBAR, 2023, p. 29).

Escobar (2012) faz a relação dessa atividade humana com a atividade humana primeira, o trabalho. “Assim, o homem [o ser humano], simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

[...] a atividade humana, toda ela, nasce do trabalho mesmo sendo a de produção não material. [...] Então, quando você vê a história dos jogos encontra os jogos de trabalho doméstico em que se procurava converter a atividade trabalho em atividade lúdica. O singular, o que faz essas atividades especiais, sejam elas criativas ou imitativas, é que o seu produto não se separa do ato da sua produção. Na mesma hora em que você anda de bicicleta ou joga, você está produzindo e consumindo um produto. Não podemos separar o seu consumo do ato da produção. É por isso que podemos dizer que essas são atividades que compõem a cultura corporal, ou dizer, até, o “esporte”. Poderíamos fazer isso porque esporte é um conceito que já foi muito trabalhado. Há livro e mais livros sobre ele e será fácil organizar elementos básicos e configurar “esporte” como uma categoria explicativa de certas atividades lúdicas que o homem [o ser humano] desenvolve desde sua história mais remota e que não se restringem às atividades esportivas competitivas ou de alto rendimento. (ESCOBAR, 2012, p. 131).

Portanto, as relações entre cultura, cultura corporal/atividade esportiva, atividade humana não podem ser desconsideradas quando pensarmos na Educação Física enquanto componente curricular.

Nós estamos conceituando a Educação Física como uma disciplina que se preocupa com o conhecimento de uma área da cultura do homem que podemos chamar de cultura corporal ou de cultura esportiva. Assim, também, estaremos tratando da evolução do fenômeno jogo. A passagem do lúdico para o lúdico competitivo. O abandono da sua característica subjetiva e a passagem para uma atividade de trabalho que se liga à produção. (ESCOBAR, 2012, p. 131).

Recuperamos as contribuições de Lavoura, Santos Júnior & Melo (2021), Escobar (2012), Taffarel & Escobar (2009; 2023) e Coletivo de Autores (2012), sobre o objeto de estudo da Educação Física, para uma melhor compreensão do conceito de cultura corporal, uma vez que na nossa área há uma miríade de compreensões sobre o que seja a cultura, e o que seja a corporal. Desta forma, as autoras Taffarel & Escobar (2023) definem cultura corporal como

[...] o fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia - essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades - determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades - sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras subordinadas às leis sócio-históricas. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material, e sim inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. (TAFFAREL & ESCOBAR, 2023, p. 26).

Uma vez definida o que é a cultura corporal, tendo situado-a no âmbito da atividade humana com sua ligação com o trabalho humano, reconhecemos que é fundamental também discutir o conceito de conhecimento.

As dimensões (moral, estética, política, econômica, cultura, social, etc.) que se encerram nessas práticas corporais, como, quando o homem esquia em vertiginoso zigzag numa íngreme ladeira, cindem as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas, voa graciosamente em asa delta ou livre e ousadamente em trapézios altíssimos, coloca uma bola num ângulo imprevisível da quadra de tênis, permanece no ar desafiando a gravidade numa arriscada pirueta ginástica ou finta sagazmente seu rival com a bola inexplicavelmente colada no seu pé, estão materializando-se em ações e operações cujo conteúdo interior só se determina e define no próprio curso objetivo da sua realização mediante sua atividade prática, consciente e dirigida por finalidades. (TAFFAREL, 2016, p. 12).

O conhecimento das atividades da cultura corporal se expressa nos jogos, danças, lutas, ginástica, atividades circenses, jogos, etc. e também na atividade esportiva. Mas que tipo de conhecimento falamos? Essa discussão sobre o conhecimento é muito ampla. Para nosso estudo recorreremos à Gama (2015) para definir que tipo de conhecimento que estamos nos referindo, que são o conhecimento científico, o filosófico e o artístico.

Destarte, a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos **científicos, filosóficos e artísticos**, devendo permitir a superação do

conhecimento espontâneo pelo **conhecimento elaborado**; do saber fragmentado pelo **saber sistematizado**; da cultura popular pela cultura erudita. (SAVIANI, 2008a). (GAMA, 2015, p. 195, negritos da autora).

A escola não é o espaço privilegiado para a produção do conhecimento científico, filosófico e artístico, como já discutido na introdução desta exposição, mas o espaço para a apreensão desse conhecimento (SAVIANI, 1986, p. 27). O ensino crítico-superador situa o trato com o conhecimento no bojo da dinâmica curricular considerando que

O homem [o ser humano] se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de ‘significações objetivas’. Em face delas, ele desenvolve um ‘sentido pessoal’ que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.

Segundo Leontiev (1981), as significações não são eleitas pelo homem [pelo ser humano], elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais. Isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas essas atividades têm uma significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno. (TAFFAREL & ESCOBAR, 2009, p. 3-4).

Para o Coletivo de Autores (2012, p. 62) “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem [do ser humano] e as intenções/objetivos da sociedade”. Por esse caráter,

[...] o fato de alguém gostar ou não de praticar esporte. Isto não depende do desejo do ser humano, mas sim, das relações inter e intrapsíquicas que formarão um sistema de valores onde gostar, valorizar, incentivar práticas esportivas estará localizado.

São as condições objetivas colocadas à humanidade que permitem o desenvolvimento humano, a construção da subjetividade humana, a construção do sistema axiológico dos seres humanos. (TAFFAREL, 2016, p. 6).

Nesta relação ser humano-sociedade com a subjetividade humana, com as significações objetivas das atividades da cultura corporal, é que é construída a compreensão dessas significações objetivas com questões e problemas sociopolíticos.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginásticas e dança [significações objetivas da cultura corporal], ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição

do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isto quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62-63).

O próprio desenvolvimento da cultura corporal e da atividade esportiva.

Situa-se aí o desenvolvimento da própria cultura corporal, dentro de condições objetivas de cada modo de produção, chegando até o mais complexo que temos na atualidade que são as competições esportivas mundiais. Elas estão determinadas por condições objetivas do modo de produção e pelo desenvolvimento daí decorrente das aprendizagens no campo da cultura corporal. (TAFFAREL, 2016, p. 7).

Diante do exposto, fundamentalmente das contradições, da extensão e importância deste conteúdo na sociedade e para o desenvolvimento social e humano que este pode proporcionar, expomos nos próximos subitens os critérios para seleção dos conteúdos de ensino e a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva, visando o alcance da função social da escola numa perspectiva histórico-crítica, que é a transmissão dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano omnilateral (MANACORDA, 2017), ou seja, na formação da consciência e da personalidade.

2.2.1 Seleção dos conteúdos do ensino da atividade esportiva no ensino crítico-superador

Pode-se dizer que os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social (Libâneo, 1985: 39).

Para Libâneo (1985: 39) “... os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”, pois “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana e social”. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32).

Neste subitem apresentamos os pressupostos teóricos que orientam a seleção do conhecimento, os princípios curriculares. Para pensar a seleção dos conteúdos de ensino relacionados ao ensino crítico-superador da atividade esportiva, partimos do pressuposto já defendido pelo Coletivo de Autores (2012) de sua relação com a organização e sistematização desses conteúdos.

Considerando que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado”, sendo necessário viabilizar as condições de sua transmissão e apropriação, o que implica “dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2008a, p. 18), os “[...] princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31). (GAMA, 2015, p. 202).

Sem perder de vista esta relação, inicialmente, tratamos da seleção desses conteúdos de ensino, e pensamos na seleção de conteúdos relacionados ao ensino da atividade esportiva. O Coletivo de Autores (2012) não faz distinção entre os termos conhecimento e conteúdo.

Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas.² Sendo usual, para o professor [e para a professora], o uso do termo “conteúdo”, neste livro também será adotado, fazendo-se a ressalva de que sempre significará “conhecimento”. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 64).

No decorrer do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade (LEONTIEV, 2004) um campo de atividades se desenvolveu, ou seja, se formou um saber sistematizado, com significações objetivas (LEONTIEV, 2021, p. 165; COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 59-92) que, ao ser transmitido passa a constituir um sentido pessoal (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62; LEONTIEV, 2021, p. 168-177). Nesse conjunto de atividades, a atividade esportiva está incluída.

São eles, numa ordem arbitrária: Jogo; Esporte; Capoeira; Ginástica e Dança. Cada um deles deve ser estudado profundamente pelo(s) professor(es) [e pelas professoras], desde a sua origem histórica ao seu valor educativo para os propósitos e fins do currículo. Dizer ordem arbitrária significa que não há uma ordem rígida para organizar o programa, colocando primeiro o jogo, segundo a dança etc. O professor [e a professora] pode[m] dar a ordem necessária aos interesses da turma ou também tratar deles simultaneamente. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 64).

A relação entre significações objetivas, que são sociais, e o sentido pessoal, que é o valor individual dado, a partir das significações objetivas, é que se estabelece o sistema de atividades do ser humano (LEONTIEV, 2021). No atual estágio de desenvolvimento social global que vivemos existe uma gama quase que infinita de significações sociais, o que torna impossível a transmissão em sua totalidade. A quantidade delas é um elemento limitador e sua qualidade deve também ser um orientador da escolha (seleção) dos conteúdos de ensino da

Educação Física, e em específico, da atividade esportiva. O ensino crítico-superador define princípios curriculares, que são orientadores do trato com o conhecimento (seleção dos conteúdos de ensino, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento).

A clássica formulação do Coletivo de Autores (2012) de princípios curriculares para o trato com o conhecimento, adensada por Gama (2015) e incorporada à didática histórico-crítica por Galvão, Lavoura & Martins (2019), nos orienta na seleção dos conteúdos de ensino da atividade esportiva. Selecionar conteúdos é uma problemática que ronda sempre o fazer pedagógico de professoras e professores. Gama (2015) nos ajuda a pensar sobre como selecionar os conteúdos de ensino.

A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental no processo de seleção do conhecimento, não devendo se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta, (SAVIANI, 2004a, p. 39). As necessidades humanas se colocam a partir do lugar de classe que se ocupa, por isso interessa à burguesia que seus filhos se apropriem do patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade, assim como é necessário para a manutenção de sua dominação de classe limitar o acesso dos filhos da classe trabalhadora a esse patrimônio.

Portanto, a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino, implica definir *prioridades* (distinguir o que é principal do que é que secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (SAVIANI, 2004a, p. 39). Nesta perspectiva, se, no que tange à educação, os conhecimentos historicamente produzidos,

[...] não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador se articulam em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, **são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos.** (SAVIANI, 2009, p. 13, grifos nossos). (GAMA, 2015, p. 194, destaques da autora).

A problematização da realidade vinculada às necessidades numa perspectiva de classe deve estar em função dos objetivos de ensino, pensando no desenvolvimento dos e das estudantes da classe trabalhadora. A seleção dos conteúdos deve partir desse pressuposto. Feito este destaque, vamos aos princípios curriculares para o trato com o conhecimento.

Os **princípios curriculares para o trato com o conhecimento** são “[...] requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32). Estamos considerando que estes princípios são orientações gerais para selecionar, organizar e sistematizar o conhecimento das atividades da cultura corporal,

mas neste item focaremos nos princípios curriculares de seleção dos conteúdos de ensino da atividade esportiva.

O ensino crítico-superador articula esses princípios em dois grupos, que por sua vez também são articulados entre si, em: **princípios de seleção dos conteúdos** a serem ensinados e os **princípios metodológicos**, mais relacionados ao modo como esses conteúdos serão tratados (organizados e sistematizados) nas aulas de Educação Física (ESCOBAR, 1997; GAMA, 2015). Estes princípios estão articulados em unidade dialética e no trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização do conhecimento) um ou mais de um são evidenciados. (GAMA, 2015; GAMA & PRATES, 2020).

É nesta perspectiva, que são colocados os princípios de **seleção** do conhecimento (*objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno*), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios **metodológicos** para o trato com o conhecimento (*da síntese à análise; provisoriabilidade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade*), que também relacionam-se entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síntese à análise é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriabilidade do conhecimento. (GAMA, 2015, p. 213, destaques da autora).

Um exemplo, para pensar essa articulação, é o princípio da contemporaneidade do conteúdo, que é um princípio, *a priori*, de seleção dos conteúdos de ensino, mas não é possível pensar a contemporaneidade sem pensar na sua historicidade, que na classificação, *a priori*, seria um princípio metodológico. Portanto, é fundamental não perder de vista esta intervinculação. Pensá-los isoladamente é apenas um momento analítico para melhor compreensão da totalidade envolvida na categoria trato com o conhecimento. Feitas essas ressalvas, vamos aos princípios de seleção dos conhecimentos, já mencionados, mas não apresentados em sua conceituação. Os princípios curriculares de seleção dos conteúdos de ensino são: relevância social dos conteúdos; adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno; contemporaneidade do conteúdo e objetividade e enfoque científico do conhecimento.

Para o Coletivo de Autores (2012), considerar a **relevância social** na seleção do conteúdos de ensino

[...] implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32).

Essa relação entre os determinantes sócio-históricos e a condição de classe necessita ser considerada na seleção dos conteúdos de ensino, porque o que é fundamental para uma classe pode, e geralmente não é, para outra. Nos estudos da pedagogia histórico-crítica e do ensino crítico-superador esse princípio deve ser pensado atrelado à noção de clássico. Para Saviani, clássico o conhecimento que resistiu ao tempo (SAVIANI, 2012a). Para Gama (2015),

[...] a noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos a serem tratados na escola. Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história da humanidade. O clássico, portanto, não coincide com o tradicional, arcaico ou antigo, tanto que complementa o princípio que abordaremos na sequência, o da *contemporaneidade do conteúdo*. (GAMA, 2015, p. 197-198).

Escobar (1997) ajuda a compreender essa relação da atividade esportiva com a generalidade humana e a perspectiva de classe.

Acreditamos que essa tarefa demanda, entre outras exigências, que o conhecimento do esporte, no currículo escolar, seja afirmado como conhecimento inalienável de todo cidadão, independente de condições físicas, de raça, de cor, sexo, idade ou condição social; que na seleção do conhecimento sejam consideradas as modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais circundantes, empregando os critérios de atual e de útil na perspectiva de classes sociais, exigência esta ligada à necessidade de se buscarem os instrumentos de avaliação no próprio mecanismo de construção das práticas corporais. (ESCOBAR, 1997, p. 49).

Oliveira (2018), em acordo com Escobar (1997), faz a conexão das relações das modalidades de atividades esportivas com as relações sociais.

Adendamos ao excerto apresentado de Escobar o destaque às modalidades que encerrem um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos gerais circundantes pois aqui entendemos não tratar-se de um reducionismo do fenômeno esporte às modalidades esportivas, como já criticado neste trabalho, mas antes que estes dizem respeito as relações entre esporte e sociedade que nos permitem estabelecer os nexos com os diferentes

níveis de acesso ao conhecimento, de acordo com a condição de classe dos sujeitos. (OLIVEIRA, 2018, p. 91).

Pensando no clássico enquanto o conhecimento que carrega a universalidade humana, portanto fundamental para reproduzir nos seres humanos singulares a generalidade humana, histórica e socialmente construída (SAVIANI, 2012b), pensando na atividade esportiva, trata-se de uma área escolar que o que é clássico ainda é um terreno muito amplo e/ou muito restrito. Amplo porque o conjunto de atividades esportivas explorado pela grande mídia, no processo de esportivização/espetacularização, é muito grande. Um exemplo é que nas Olimpíadas de Paris (2024) teremos 45 modalidades.

É restrito porque o “clássico” do ensino das modalidades de atividades esportivas na escola, geralmente, é do conhecido “quarteto fantástico” (futebol de quadra, voleibol, basquetebol e handebol). Entendemos que definir (selecionar) o que é clássico no ensino da atividade esportiva numa perspectiva crítico-superadora é um trabalho que necessita ser enfrentado.

Explicitar a relevância social do conteúdo esporte exige pensá-lo em relação às necessidades concretas dos nossos alunos que estarão em contato com esta manifestação da cultura corporal, mas acima disto, exige também problematizar seus aspectos políticos, legislativos, de financiamento, de infraestrutura e de gestão e administração, pois estes serão fatores determinantes na apropriação e domínio dos conhecimentos acerca das relações sociais de produção. (OLIVEIRA, 2018, p. 91-92).

As formulações do Coletivo de Autores (2012), Escobar (1997), Oliveira (2018) e Colavolpe (2010) contribuem para esta empreitada.

Precisamos avançar no sentido de estabelecer à crítica ao que está posto, o ensino do “quarteto fantástico” ou a monocultura do futebol expressa no “rolar a bola”, bem como fugir do apelo midiático a partir dos megaeventos que acabam determinando o currículo do ensino da Educação Física e da atividade esportiva. O que pode nos ajudar é outro princípio de seleção dos conteúdos de ensino, o da contemporaneidade do conteúdo.

A **contemporaneidade do conteúdo** é um princípio curricular que aponta que a seleção dos conteúdos devem “garantir aos alunos [e alunas] o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo, mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32). Princípio vinculado ao princípio de relevância social, em oposição não excludente, com o que é clássico, porque um conteúdo contemporâneo, que atenda às

necessidades de classe, possui elementos de clássico (GAMA, 2015; SAVIANI, 2012a; 2012b). “O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico. Como adverte Saviani (1991, p. 21): “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Conclui-se que os conteúdos clássicos jamais perdem a sua contemporaneidade.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 32-33).

Gama (2015), a partir das considerações de Saviani, destaca a importância de discutir o princípio contemporaneidade do conteúdo considerando o acesso às tecnologias.

Além disto, chama atenção para a disseminação dos meios de comunicação de massa como um dado que a escola não pode ignorar, haja visto o peso que os mesmos ocupam nas vidas das crianças e jovens, cumprindo à escola considerar essa realidade “[...] e procurar responder essas necessidades de diferentes maneiras, seja em termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos no seu próprio processo de trabalho.” (SAVIANI, 1997, p. 76). Contudo, Saviani (2010) ressalta que não basta tornar tais meios acessíveis pela disseminação dos aparelhos, por exemplo, mais que isso [...] é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Nas condições atuais, não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas ‘ciências duras’. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. (SAVIANI, 2010a, p. 32-33).

Como fica evidente a partir do excerto anterior, não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparatos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso, o que se dá a partir de um saber prático-operacional dos mesmos. É necessário que nos apropriemos dos conhecimentos científicos e dos processos que permitem produzir tal riqueza. (GAMA, 2015, p. 198-199).

Oliveira (2018), a partir desse princípio, discute a relação da Educação Física com os “eSports”, fazendo uma crítica ao Comitê Olímpico Internacional.

O máximo que o COI consegue articular em relação a esta manifestação é a necessidade de que ela se adeque aos seus valores olímpicos e cumpra com as regras e regulamentos do movimento olímpico (antidoping, apostas, manipulação de resultados, etc.) para que seja reconhecida, em uma iniciativa já há muito conhecida, que busca associar o fenômeno esporte somente àquilo que é chancelado pelo COI, como se o fenômeno fosse propriedade privada desta instituição em seu constante esforço de mercantilização da vida humana. Para além do fenômeno dos eSports, percebemos no princípio da contemporaneidade do conteúdo possibilidade de também abordar outras manifestações como os chamados esportes

radicais e outras modalidades “alternativas” que vem “esportivizando-se”, como Parkour e Slack Line, o que pode levar a discussões sobre a evolução das formas de competição, da tecnologia no esporte, da massificação das práticas e outros elementos, sem abrir mão daquilo que entendemos como essencial no esporte, qual seja, a relação agonístico/lúdico, seja em atividades coletivas ou individuais. (OLIVEIRA, 2018, p. 94).

Como discutido no princípio da relevância social dos conteúdos, o uso da tecnologia deve estar vinculado ao interesse de classe dos estudantes e das estudantes, filhos e filhas da classe trabalhadora, que necessitam acessar e dominar o conhecimento sobre tecnologias, inclusive nas atividades esportivas.

Conteúdos socialmente referenciados e conteúdos contemporâneos devem compor o currículo do ensino crítico-superador da atividade esportiva e também devem ser selecionados conteúdos que estejam adequados ao nível sócio cognoscitivo dos estudantes e das estudantes, o que nos remete a mais um princípio curricular para o trato com o conhecimento, o da adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas.

A **adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas** orienta que “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33). Este princípio, apesar de estar classificado em princípios de seleção de conteúdos de ensino, também poderia ser um princípio metodológico, e não pode ser desconsiderado quando da organização e sistematização dos conteúdos de ensino (considerando os ciclos de escolarização e da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico). Esta reflexão está expressa na análise que Gama (2015).

Ao abordar a questão dos saberes do ponto de vista da forma “sofia” e da forma “episteme”, Saviani (2009a) esclarece que estas formas atravessam, indistintamente, os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. As atitudes, à medida que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos. (SAVIANI, 2009a). Nesta perspectiva, “[...] o **currículo escolar** deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas [...]” O professor, por sua vez, “[...] ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski.” (SAVIANI, 2003a, p. 49). Isso significa *dosar* e *sequenciar* os conteúdos ao longo do tempo-espaco tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno,

considerando suas possibilidades e necessidades enquanto sujeito histórico. (GAMA, 2015, p. 199, **negritos da autora**, *itálicos nossos*).

Pensar este princípio para selecionar conteúdos é saber, *a priori*, qual o nível de apreensão do conhecimento da atividade esportiva que nossos alunos devem ter, e também o nível de apreensão que eles estão, ou seja, o que eles devem aprender e o que eles já aprenderam. Atuar, pedagogicamente, dentro das possibilidades sócio-cognoscitivas dos e das estudantes é estabelecer relações entre o e a estudante empírico-a e o e a estudante concreto-a. Pensando nas contribuições da psicologia histórico-cultural à luz desse princípio, Gama (2015) e Oliveira (2018) remetem às formulações de Vigotski sobre zona de desenvolvimento iminente.

O currículo deve considerar, portanto, o aluno concreto e não o aluno empírico. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, isso significa que há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Isso se traduz na afirmação de Vigotski (1988) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é improdutivo o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente.

Trata-se do entendimento de que as possibilidades de aprender dos sujeitos são socialmente produzidas. Os estudos no campo da psicologia histórico-cultural reforçam tal assertiva demonstrando que as mudanças na vida material ao longo da história produzem mudanças na consciência e no comportamento humano. Baseada em Shuare (1990) Facci (2004) explica que existe “[...] um desenvolvimento histórico dos fenômenos psíquicos e estes mantêm uma relação de dependência essencial com respeito à vida e à atividade social.” (ibid., p. 65). Deste modo, “[...] o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio [p. 200] de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade.” (FACCI, 2004, p. 65). (GAMA, 2015, p. 200-201).

O trato com o conhecimento da atividade esportiva, pensando na seleção dos conteúdos, deve levar em consideração quais elementos da atividade esportiva devem compor o ensino nos ciclos de escolarização, para que, numa perspectiva de aproximações sucessivas, os e as estudantes passem do desconhecido ao conhecido, do não saber ao saber, da ignorância à consciência (SAVIANI, 2004). Os fundamentos técnicos, as regras, as táticas, os implementos usados nas atividades esportivas, as relações expressas (de trabalho, de acesso ou negação, etc.), explícita ou implicitamente, devem compor o currículo do ensino crítico-superador.

Completa os princípios curriculares de seleção dos conteúdos o princípio **objetividade e enfoque científico do conhecimento**. O conhecimento objetivo da realidade é defendido na perspectiva da defesa da ciência, como área da sociedade em que são buscadas respostas

objetivas para atendimento das necessidades humanas fundamentais. Saber que o conhecimento é objetivo é entender que ele existe fora da subjetividade humana, na realidade, apesar da realidade ser construída por seres humanos, com suas subjetividades, ou seja, considera a gnosiologia sem desconsiderar seu aspecto ideológico.

Objetividade tem a ver com a explicação da realidade, mas não é qualquer explicação. Esse princípio advoga a explicação que abarca o maior número possível de determinações do fenômeno estudado. Nas palavras de Gama (2015):

Portanto, buscar a objetividade do conhecimento diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento, na objetividade), e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca dos meios de atender às suas necessidades e satisfazer suas carências. Nesta perspectiva, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber, não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento, como veremos mais adiante.

O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Tal perspectiva contrapõe-se às concepções curriculares relativistas, de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no improvisado e rejeitando-se o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade, (MALANCHEN, 2014). (GAMA, 2015, p. 201-202).

Galvão, Lavoura e Martins (2019) também contribuem para entender a multiplicidade de relações e nexos dos fenômenos que a explicação científica permite.

Captar a realidade em suas múltiplas determinações e relações numerosas depende da assunção de uma concepção de mundo pelo professor (que deve possuir uma visão sintética para poder ensinar) de modo que possa transformar a visão de mundo dos alunos (que, de início, é sincrética, tendo o trabalho educativo condição de transformá-la). Conforme Duarte (2015, p. 9), os elementos culturais (os conteúdos) são contraditórios e heterogêneos, “necessariamente marcados pela luta ideológica, que sempre acompanha a luta de classes”. Nessa luta, temos a disputa de concepções de mundo, e os conteúdos escolhidos para a composição do currículo indicam a tomada de posição sobre elas. (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 105).

Além dos elementos já mencionados, a gnosiologia e a ideologia, outro elemento é fundamental para compreender esse princípio, a história. Compreender que a realidade objetiva é uma construção histórica. Nos deteremos mais nesse aspecto ao analisar os

princípios metodológico onde a historicidade é fundamental. Nesse momento, destacamos a assertiva de Oliveira (2018) sobre como analisar o princípio objetividade e enfoque científico do conhecimento para selecionar os conteúdos de ensino da atividade esportiva.

Quando estamos nos referindo ao trato com o conhecimento esporte, o princípio da objetividade e enfoque científico do conhecimento se expressa, por exemplo, na historicização que levou a consolidação da concepção de esporte apresentada nesta tese. A partir desta concepção, que agrega a gênese do esporte e seu desenvolvimento ao próprio processo de desenvolvimento de nossa sociedade, amalgamando-o com o mesmo e não permitindo leituras que o coloquem acima, abaixo ou ao lado desta, entendemos que o colocamos como algo objetivo, que portanto permite explicar em maiores determinações a realidade que o compõe, e ao mesmo tempo interessado, ou seja, o esporte como produto dos conflitos, choques, tensões e contradições da prática social mais ampla que o concebeu e desenvolveu ao longo dos períodos históricos. (OLIVEIRA, 2018, p. 99).

Além do destaque da historicidade do conhecimento científico pensamos que esse princípios nos orienta na seleção dos conteúdos da atividade esportiva porque a nossa área é repleta de teorias pseudocientíficas. Umas já foram refutadas, mas muitas ainda estão em voga. Pensar a seleção dos conteúdos é ter de considerar como a ciência (ou pseudociência) tem determinado quem pode, ou não pode, praticar determinados atividades esportivas.

Temos muitos exemplos elucidativos dessa assertiva. A natação contraindicada para negros como justificativa à composição osteomuscular; esportes de contato para meninos/homens; esportes de pouco contato e pouca exigência física para meninas/mulheres porque “naturalmente” meninas/mulheres são mais frágeis que meninos/homens; atividades esportivas tidas como de ricos, como o tênis, versus modalidades tidas para pobres, como o futebol e pugilismo. Outra questão pra se pensar hoje é a competição de atletas transgênero, onde as decisões das federações são tomadas muitas vezes sem considerar as pesquisas na área.

Esses exemplos são para demonstrar que a ciência não é neutra, que tem lado, tem ideologia e posição de classe. Estamos defendendo uma perspectiva científica para conhecimento da realidade objetiva na ótica da classe trabalhadora.

Fizemos um esforço de dialogar com os princípios curriculares para o trato com o conhecimento no âmbito da seleção dos conteúdos de ensino da atividade esportiva. Outro grupo de princípios são os princípios metodológicos, que serão apresentados no próximo item.

2.2.2 Organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva no ensino crítico-superador

Uma nova compreensão da Educação Física implica considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro de um tempo pedagogicamente necessário para a sua assimilação. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 64).

Dando sequência à exposição dos elementos do trato com o conhecimento, apresentamos nesse subitem os elementos que permitem a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva, com destaque para os princípios curriculares metodológicos e os ciclos de escolarização.

A concepção de totalidade do trato com o conhecimento do esporte na Educação Física, pensando o ensino crítico-superador, é um norteador. Recuperamos essa assertiva para destacar que no interior anterior discorremos sobre os critérios de seleção dos conteúdos, enfocando os princípios curriculares e destacamos que esses princípios estão articulados e contribuem tanto para a seleção quanto ao aspecto metodológico do trato com o conhecimento.

É nesta perspectiva, que são colocados os princípios de **seleção** do conhecimento (*objetividade e enfoque científico; contemporaneidade; relevância social e adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno*), os quais possuem relação intrínseca entre si e com os princípios **metodológicos** para o trato com o conhecimento (*da síntese à síntese; provisoriidade e historicidade; simultaneidade e ampliação da complexidade*), que também se relacionam entre si. Objetivando que os alunos ascendam da síntese à síntese é necessário selecionar e ordenar os conteúdos a serem tratados de modo que vá se ampliando o grau de complexidade acerca dos mesmos, o que perpassa pelo enfoque científico que precisa ser dado ao conteúdo e sua relevância social, bem como pela adequação dos conteúdos às possibilidades sócio-cognitivas do aluno e a noção de historicidade e provisoriidade do conhecimento. (GAMA, 2015, p. 213, negritos da autora).

Agora, trataremos da organização e sistematização do conhecimento considerando os princípios curriculares metodológicos para o trato com o conhecimento e os ciclos de escolarização.

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma

espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno [e da aluna] através dos ciclos já referidos. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 41).

A organização e a sistematização do conhecimento estão articuladas reciprocamente, pois se referem à lógica que os conhecimentos/conteúdos são apresentados aos e as estudantes e à forma como serão tratados (GAMA, 2015, p. 192). Vamos tratar primeiramente dos princípios curriculares metodológicos do trato com o conhecimento, que são na ordem de quatro, já apresentados.

Quanto aos **princípios metodológicos** para o trato com o conhecimento, indicam: *confronto e contraposição de saberes; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade dos conhecimentos*. Vale salientar, que embora a título de exposição, tratemos de cada um dos princípios separadamente, os mesmos se articulam reciprocamente devendo ser considerados em conjunto no processo de definição dos currículos escolares. (GAMA, 2015, p. 192, negritos da autora).

O princípio **provisoriade e historicidade do conhecimento** define que devemos “apresentar o conteúdo ao aluno [e da aluna], desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 33). Quando tratamos da objetividade e enfoque científico do conhecimento destacamos o papel da historicidade, que é fundamental para ambos os princípios, e este tem a historicidade no próprio nome.

Para Lukács (1979, p. 79) “a historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos”.

O Coletivo de Autores (2012, p. 32) que “A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade. É fundamental para o emprego desse princípio, a apresentação do conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico.”.

Entender-se enquanto sujeito histórico é um legado que a educação de uma forma geral, e a Educação Física em específico, fundamental para a emancipação humana. Apresentar o conhecimento do esporte como produção histórico-social proporcionará a formação da consciência para si. É situar o(a) estudante no movimento da realidade social. Por isso o eixo de ensino crítico-superador propõe a constatação, interpretação, compreensão

e explicação da realidade. Tarefa da escola, que a Educação Física/ensino do esporte deve dar conta. “Isso quer dizer que se deve explicar ao[à] aluno[a] que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34).

Assim o [ser humano] homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

A Educação Física/ensino do esporte vai contribuir para o desenvolvimento dessa noção de historicidade da produção humana à medida que explicita os nexos e relações entre os campos de atividade humana com a cultura corporal/esporte.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

Essa é uma orientação metodológica fundamental. Conhecer a gênese, o desenvolvimento e o estágio atual das atividades da cultura corporal/do esporte permite que o professor e a professora organizem e sistematizem o conhecimento do estudante e da estudante partindo do desenvolvimento histórico da atividade esportiva. Esse processo precisa ser mais bem explicitado, uma vez que geralmente considerar a história na aula é fazer uma “introdução” ao conteúdo ensinado, no início do trabalho e prosseguir sem retomar a história em mais nenhum momento.

Precisamos orientar a organização e sistematização do conhecimento da atividade esportiva para que a historicidade seja um componente constante.

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

Para tanto é necessário, como já antecipado no início da discussão deste princípio, que o conteúdo de ensino seja retrçado, refazendo seu percurso histórico de construção. Não

podemos pensar que é a reconstrução tal qual o processo de construção ocorreu, porque isso é impossível de se fazer. Alguns conteúdos de ensino, como é o caso de algumas atividades esportivas, têm mais de século de construção.

Nessa perspectiva, é imprescindível para o trato com o conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada num dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico ao longo do tempo (séries ou ciclos de escolarização). (GAMA, 2015, p. 210).

Colavolpe (2010) aponta que esta perspectiva histórica contribui para a formação de professores e professoras se apropriarem de um método científico, o materialismo histórico e dialético, que tem a história como matriz científica.

Este processo define conceitos e categorias pelas quais professores que defendem uma linha marxista necessitam saber formular com base nas leis do pensamento do Materialismo Histórico Dialético.

Sem este processo os professores terão a maior dificuldade de se posicionar criticamente e tratar o conhecimento de maneira consistente e coerente, permitindo que a criança no interior da escola se aproxime do conhecimento mais avançado.

É no sentido de materializar este processo que apresentamos esta contribuição que aponta para o tratamento do conteúdo esportivo escolar, cuja referência pode ser pautada nos cursos de formação de professores como tema nos estudos do Complexo: SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E ESPORTE, tendo como meta a formação para a emancipação humana. (COLAVOLPE, 2010, p. 166).

O conhecimento do processo de origem, desenvolvimento e estágio atual da atividade/conteúdo a ser transmitido/ensinado vai permitir ao professor e a professora egerem os fatos, fenômenos, acontecimentos, transformações quantitativas e qualitativas, mais significativas para apreensão da essência do conteúdo a ser ensinado. O que nos remete a outro princípio curricular, o **da síncrese à síntese** ou **da aparência à essência**.

Inicialmente se ressalta o princípio do confronto e contraposição de saberes, ou seja, compartilhar significados construídos no pensamento do alunos através de diferentes referências: o conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum.

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.

Para Libâneo (1985: 40), não se trata de “oposição entre cultura erudita e cultura popular ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que,

progressivamente, se passa da experiência imediata ao conhecimento sistematizado”. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33).

Este princípio está diretamente relacionado ao eixo curricular crítico-superador, que propõe a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade complexa e contraditória, síntese de múltiplas determinações e relações numerosas. Juntamente com a proposição dos ciclos de escolarização que propõem a organização e sistematização do conhecimento em quatro momentos na Educação Básica (primeiro, segundo, terceiro e quarto ciclos, que discutiremos em seguida, após a exposição dos princípios curriculares metodológicos). Ele destaca a relação entre o conhecimento do senso comum (saber popular) e o conhecimento científico (saber escolar).

Foi renomeado por Gama (2015) para que essa relação não fosse compreendida num binarismo de opostos excludentes, mas sim, numa unidade dialética, onde o saber do senso comum seja o ponto de partida, tendo como ponto de chegada o saber escolar. Considerar esta proposição não é considerar um saber superior ao outro, mas considerar a função social da escola, que advogamos ser transmitir o saber sistematizado.

A fim de evitar possíveis imprecisões na compreensão do princípio, onde no Coletivo de Autores se fala em *Confronto e contraposição de saberes* renomeamos para *Da sincrise à síntese ou da aparência à essência*. Isto porque, confronto e contraposição de saberes no Coletivo de Autores deve ser entendido na perspectiva dialética, como unidade e luta dos contrários, e não como exclusão de um pelo outro.

Saviani (2008a, p. 22) destaca que o papel da escola é possibilitar, através do acesso à cultura erudita, a “[...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”. Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo, torná-lo rico em novas determinações, atingindo, através do processo pedagógico, no ponto de chegada aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, é a base que torna possível a elaboração do saber, e em consequência a cultura erudita. Desta forma o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. (SAVIANI, 2009a). (GAMA, 2012, p. 203-204, itálicos da autora).

No componente curricular Educação Física, e no ensino do esporte, esta discussão é fundamental e urgente aprofundarmos. Pensando nos princípios de seleção e metodológicos, precisamos precisar melhor qual é o saber escolar relativo ao ensino da Educação Física/esporte é o necessário à classe trabalhadora. Alguns componentes curriculares já

fizeram esse percurso e pouco se discute se determinado conteúdo da Matemática ou de Português, da Química, da História, é clássico, se já é um conteúdo sistematizado para ser “traçado e retraçado” na escola.

[...] trazer o esporte para o âmbito pedagógico ancorado no princípio da síncrese à síntese ou da aparência à essência exige reconhecê-lo para além das dicotomias e fragmentações, articulando-o ao conhecimento científico e sua apropriação pela via no ensino sistematizado, elevando-o do senso comum e da cotidianidade às formas mais elaboradas de pensamento, sem com isso, apartá-lo da realidade e dos objetivos que se vislumbram e justificam o seu trato específico. (OLIVEIRA, 2018, p. 101).

A discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física deixa muitos professores e professoras inseguros no trato com o conhecimento. Esse esforço de trazer a unidade teórico-metodológico e uma gama de pressupostos didático-pedagógicos de um arcabouço teórico materialista histórico-dialético é para reforçar a necessidade da Educação Física no processo de desenvolvimento humano, a partir da escola.

Desta forma, contribui-se para a compreensão da realidade dentro da lógica dialética, de forma a articular o singular - o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (trato com o conhecimento, organização escolar) -, com o geral – a transformação da realidade regida pelo capital (o projeto histórico socialista). (GAMA, 2015, p. 203-204).

A orientação de fazer o percurso da síncrese (do senso comum, do saber popular, do cotidiano, da aparência) à síntese (ao conhecimento científico/saber sistematizado, à consciência filosófica, à essência) precisa ser objeto de atenção do-a professor-a.

Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade. Considerando que para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. (SAVIANI, 2009a). (GAMA, 2015, p. 205).

A nossa exposição sobre os princípios curriculares metodológicos não é aleatória, apesar de reconhecermos que não existe ordem de prioridade de uns sobre os outros, mas o esforço é de costurar uma lógica onde a historicidade e provisoriedade do conhecimento se conecta com o movimento de ida da síncrese até a síntese. Considerando esse movimento o

conhecimento histórico do conteúdo a ser desenvolvido orienta como transformara o conhecimento sincrético do(a) aluno(a). Como começar esse processo? Da aparência, do saber cotidiano que o aluno possui, na perspectiva de sua ampliação, o que realmente a outro princípio metodológico, a ampliação da complexidade do conhecimento.

Para o Coletivo de Autores (2012) a **ampliação da complexidade do conhecimento** “Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34). Sendo assim,

[...] apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma “única dose”, mas através de sucessivas aproximações. Num processo em que vão se ampliando as referências acerca do objeto, que vamos apreendendo suas múltiplas determinações, a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. (GAMA, 2015, p. 206).

Gama (2015) renomeia o princípio apresentado pelo Coletivo de Autores (2012) antes denominado **a espiralidade da incorporação das referências no pensamento**. Destaco a antiga nomenclatura para não deixar dúvida de que estamos falando do processo de desenvolvimento da consciência, do desenvolvimento psíquico humano. Existe um nível de desenvolvimento do conhecimento científico na sociedade atual, que está dado, e o papel da Educação Básica não é de seu desenvolvimento, mas sim de sua transmissão, para não confundirmos pesquisa com ensino. Ressalva feita, vamos compreender melhor esse princípio.

Segundo Gama (2015),

[...] o trato com o conhecimento não pode ser pensado por etapas. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado da realidade que iria se ampliando no pensamento. Como exemplificam os autores “A compreensão de água de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela que está na quarta série, nem da que frequenta a oitava. Entretanto, as três lidam com o dado água. O que muda, senão as referências do pensamento sobre esse dado?”. De um período para o outro, o que sofre alteração é o quanto em determinações os alunos dominam acerca de um dado assunto, ocorrendo um enriquecimento das determinações acerca do objeto estudado, o que tem rebatimento na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado. (GAMA, 2015, p. 206).

Essa assertiva nos remete novamente ao eixo crítico-superador do ensino, de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade; e aos ciclos de escolarização, do trânsito entre a organização dos dados da realidade à sistematização aprofundada do saber sistematizado, ao conhecimento científico. Esse processo não ocorrerá

de imediato, é um processo longo. A Educação Básica tem dezessete (dezessete) anos se considerarmos as etapas regulares: Educação Infantil (cinco anos), o Ensino Fundamental (nove anos) e Ensino Médio (três anos). Defender este eixo e a proposição de ciclos não é numa perspectiva etapista, homogeneizadora. Existem níveis diferentes de constatação, níveis diferentes de organização dos dados da realidade. O papel do-a professor-a é ampliar, partindo do e da estudante empírico-a, tendo como horizonte o e a estudante concreto-a.

Oliveira (2018) ao refletir sobre este princípio dá exemplos de diferentes idades têm diferentes níveis de apreensão do conhecimento do esporte.

A compreensão de esporte de uma criança na pré-escola não é a mesma daquela no 4º ano [ou não deveria ser], nem da que frequenta o 8º ano. Entretanto a três lidam com o dado esporte. O que muda senão as referências do pensamento sobre este dado? Estamos convencidos que a não problematização desta questão, que passa pela exposição clara e concreta do motivo da atividade, é um grande entrave no que diz respeito ao trato com o conhecimento esporte em nossas escolas, pois demasiadas vezes as atividades que o professor oferece aos seus alunos limitam-se ao saber prático, aos gestos técnicos, ou, quando muito, a uma lógica tática ou a lógica mais geral da modalidade esvaziadas de sentido no processo ensino/aprendizagem, o que resulta insuficiente para ampliar a complexidade do conhecimento sobre o fenômeno. (OLIVEIRA, 2018, p. 104).

Enquanto que este princípio (ampliação da complexidade do conhecimento) trata do desenvolvimento da nossa consciência da realidade, o último princípio metodológico que apresentaremos trata da própria realidade. Este princípio é o simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade.

[...] A partir desse princípio os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. Esse princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos “pré-requisitos” do conhecimento. A partir dessa ideia se organizam na escola as séries, ou seja, o sistema de seriação, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de “complexidade aparente”. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33).

A realidade é uma totalidade em movimento e para compreendê-la na sua completude não podemos perder de vista esta relação. A lógica do real é dialética, não tem etapas estanques. Existem momentos analíticos que são fundamentais, mas essa visão de totalidade não pode ser perdida, porque, a ampliação das referências do das referências no pensamento só será possível considerando essa totalidade. À medida que avançamos na educação escolar tempo de ir ampliando o nosso conhecimento sobre esta realidade.

Numa perspectiva dialética, os conteúdos teriam que ser apresentados aos alunos a partir do princípio da *simultaneidade*, explicitando a relação que mantém entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente. Nessa perspectiva o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado, isso porque “o conhecimento não é pensado por etapas. Ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (Varjal, 1991: 35). (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34).

Gama (2015) também destaca a necessidade de garantir a visão de totalidade, destacando a ligação entre os conteúdos da realidade. O que nos leva a destacar novamente que esta visão de totalidade não deve ser objeto de preocupação apenas do ensino do esporte, mas da Educação Física enquanto componente curricular, e da escola, considerando os demais componentes.

Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade. Considerando que para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. (SAVIANI, 2009a). (GAMA, 2015, p. 205).

A partir dessa assertiva de Gama (2015) podemos inferir que o ensino do esporte deve ser contextualizado dentro do campo da cultura corporal, e a cultura corporal não se desenvolveu isolada de outras áreas como a geografia, a matemática, a arte, etc. Por outro lado, podemos pensar nesse princípio, o da simultaneidade, para considerar os conteúdos da atividade esportiva. Eles têm um caráter histórico, mas também tem uma faceta econômica, bem como se constitui uma atividade de trabalho, pode ter uma expressão lúdico-competitiva com ênfase no lúdico, ou no competitivo, a partir das singularidades dos seres humanos empíricos. A atividade esportiva pode ter a finalidade do treinamento corporal, do desenvolvimento físico.

Tratar com o conhecimento esporte a partir deste princípio significa abranger o fenômeno em seus mais diferentes aspectos desde o primeiro ciclo de ensino, aprofundando e ampliando o conhecimento, sem deixar que as especificidades façam com que o geral desapareça. Concretamente, pensamos que este princípio evoca, acima de tudo, o trabalho com as regularidades que demarcam e distinguem o fenômeno esportivo e com as quais temos que trabalhar na forma de diferentes tipos de generalizações e graus de abstrações. (OLIVEIRA, 2018, p. 102).

Oliveira (2018) destaca outro aspecto que este princípio ajuda a compreender e orientar o trato metodológico do esporte, já destacado no nosso trabalho, quando usamos o “quarteto fantástico” e a “monocultura do futebol”, que é a repetição de conteúdos quando se trata de esporte.

A simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade nos exige também problematizar uma outra questão recorrente na Educação Física e no ensino do esporte. No Coletivo de Autores (2012, p. 33) é dito que “na maioria das vezes os conteúdos são diferentes. Isso pode ser observado constantemente em alguns livros didáticos e em determinados programas de ensino”. No caso do esporte temos precisamente o contrario, pois os conteúdos são os mesmos durante quase toda a escolarização, normalmente (com pouca variação) temos futsal, basquetebol, voleibol e handebol (e isso quando chegamos a tanto). O curioso é que estes conteúdos, frequentemente, não são ensinados (em seus mais diferentes aspectos e possibilidades), mas simplesmente praticados, o que faz com que muitas das pessoas que passam pela escola, pelas aulas de Educação Física, e nestas, pelas aulas de esporte, saiam de lá sem conhecimentos relevantes sobre sua própria modalidade preferida, além daqueles parcos adquiridos pela “prática” e que lhe conferem um grau menor ou maior de destaque quando jogando, e isso se continuam a jogar. (OLIVEIRA, 2018, p. 103).

A crítica, da qual concordamos, é que a atividade esportiva é tratada da mesma forma nas diferentes séries, etapas da Educação Básica. Além de desconsiderar a tríade conteúdo-forma-destinatário, quando tratamos um conhecimento da mesma forma com estudantes de diferentes faixas etárias ou níveis de apropriação do conteúdo ensinado, com o exemplo Oliveira (2018) destaca a ênfase na expressão fenomênica da atividade esportiva, ou no “jogo propriamente dito”, quando as aulas acabam se constituindo momentos de treinamento do gesto técnico. Não estamos defendendo a desconsideração do gesto técnico, da apropriação dos fundamentos técnicos/táticos da atividade esportiva, mas apenas a apropriação destes não garante uma apreensão da atividade na sua completude. Com a exposição desse princípio, encerramos a exposição dos princípios curriculares para o trato com o conhecimento.

Os princípios curriculares orientam a organização e sistematização do conhecimento esporte na Educação Básica numa perspectiva dialética de currículo ampliado, contrapondo-se ao currículo da escola atual, onde o que prevalece é o etapismo da lógica formal.

Como se vê: a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade, a linearidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nesta concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35).

Desde o momento da seleção dos conteúdos de ensino, quando elegemos a relevância social do conteúdo de ensino (escolhendo o clássico), quando consideramos a objetividade e a cientificidade desse conhecimento, pensando que ele esteja adequado sócio-cognoscitivamente às possibilidades dos (as) estudantes, precisamos considerar como esses conteúdos/conhecimentos serão metodologicamente tratados, o que nos leva a considerar a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, sua provisoriedade, historicidade a provisoriedade e cientificidade, pensando no processo de ensino que deve levar da síncrese à síntese, numa espiral de complexificação desse conhecimento. Determinados os princípios de seleção e metodológicos do conhecimento, precisamos pensar na sua ordenação na escola, e para isto uma categoria fundamental é a de ciclos de escolarização. Nos ciclos precisam aparecer todo esse arcabouço teórico que estamos apresentando.

Os **Ciclos de escolarização** (COLETIVO DE AUTORES, 2012) se apresentam como uma contraposição à seriação tradicional da educação brasileira, onde os conteúdos escolares são definidos sem considerar o nível de apropriação da cultura (ciência, arte e filosofia) dos indivíduos singulares. Proposição fundamentada nos estudos da psicologia histórico-cultural, que defende o ensino formal como mola propulsora do desenvolvimento psíquico, no desenvolvimento de funções psíquicas superiores e no autocontrole da conduta humana.

O eixo curricular crítico-superador propõe o desenvolvimento da lógica dialética, se contrapondo à lógica formal.

A capacidade intelectual dos alunos de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social vai sendo formada e desenvolvida à medida que o ensino dos objetos de conhecimento e respectivos conteúdos escolares vai ocorrendo ao longo do processo da vida escolar. O Coletivo de Autores propôs quatro grandes ciclos de escolarização, cada qual relacionado a essas capacidades de apreensão da realidade social em pensamento. (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 150).

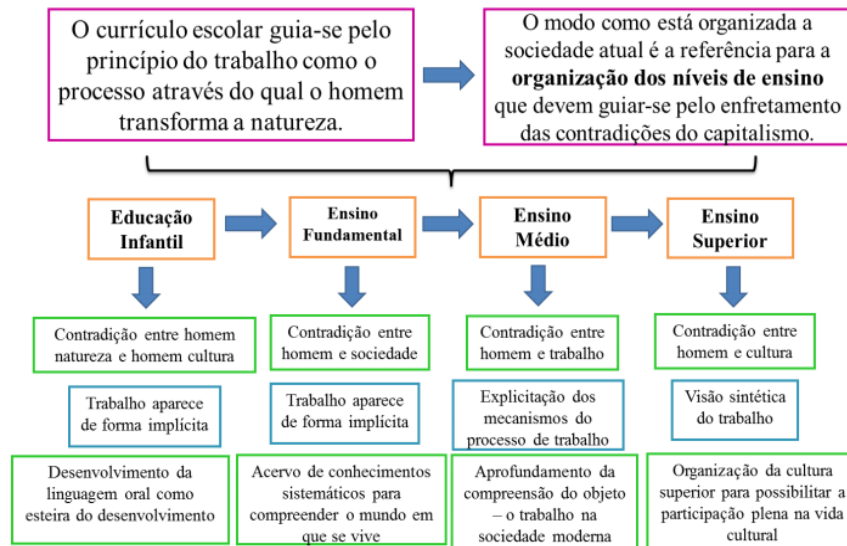
A partir da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico (MARTINS; MARTINS, ABRANTES & FACCI, 2016) e sua relação com a educação escolar (MARTINS, 2013), Melo (2017) propõe a reorganização dos quatro ciclos de escolarização para a Educação Básica, apresentados pelo Coletivo de Autores (1992; 2012) e melhor explicitados em Taffarel, Escobar & Perin (2010).

A seleção dos conhecimentos que serão tratados, bem como sua organização e sistematização no tempo e espaço pedagógico, exigem o conhecimento das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, as circunstâncias

particulares de desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo, o que nos remete às contribuições de Elizabeth Varjal (1991) e do Coletivo de Autores (1992; 2012) sobre a organização curricular em ciclos de escolarização. (GAMA & PRATES, 2020, p. 63-64).

Pensar a organização curricular e a sistematização lógica e metodológica do conhecimento necessita considerar a realidade educacional brasileira. Gama (2015), partir das contribuições de Saviani sobre a politécnica e o papel do trabalho na organização social apresenta um quadro que sintetiza orientações para a organização dos níveis de ensino considerando o sistema educacional brasileiro.

Figura 1 - Organização dos níveis de ensino



Fonte: Gama, 2015, p. 212.

Este quadro apresenta, em forma de síntese, as contradições que devem ser tensionadas na Educação Brasileira, pensando o ensino crítico-superador/histórico-crítico. Aparecem os princípios curriculares na sua divisão entre seleção e metodológicos, articula o processo de trabalho, o modo de produção e os níveis de ensino, dando ênfase nas contradições do sistema capitalista que devem ser enfrentadas pelo ensino crítico-superador, no nosso caso, com o conteúdo da atividade esportiva.

Nos ciclos de escolarização é considerado o papel dessas contradições, que devem servir de impulsionadoras do desenvolvimento, porque os e as estudantes estão inseridos numa situação social de desenvolvimento (TULESKI & EIDT, 2016, BHOZOVICH, 2023) na qual existem exigências sociais das quais ele já domina, mas vive numa sociedade que tem expectativas sobre seu desenvolvimento, e ele necessitará de novas habilidades de várias ordens, intelectuais, cognitivas, relacionais, etc., ou seja, de neoformações, que só serão possíveis de desenvolver a partir da atividade do sujeito.

O ensino da Educação Física/atividade esportiva necessita reconhecer na realidade social quais elementos do esporte estão envolvidos na situação social de desenvolvimento dos (e das) estudantes, uma vez que não é incomum crianças já saírem da maternidade vestidos camisetas dos clubes que os pais torcem; terem festas temáticas de aniversário dos times dos pais, pensando na infância; na adolescência elementos direta ou indiretamente relacionados ao esporte estão presentes, como cortes de cabelo, roupas, comportamento, gosto musical, etc. dos seus ídolos, e das suas ídolas, que muitas vezes são atletas de alto rendimento com forte

participação da mídia. Com o avanço tecnológico e o advento da rede mundial de computadores, através das redes sociais, este fenômeno tem sido amplificado. Contrapor os conhecimentos do senso comum ao conhecimento científico, artístico, filosófico é um dos princípios orientadores do trato com o conhecimento.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

A referência para o ciclo não é a série, nem a idade cronológica, apesar deles serem considerados porque têm suas especificidades, uma vez que a cada período da vida, e a série que o(a) aluno(a) cursa, existem expectativas sociais, mas o que determina o seu nível de desenvolvimento é o quanto de referências sobre o conteúdo estudado o aluno(a) possui; o quanto de acesso à cultura esportiva, num sentido amplo de conhecimento ele/ela tem ou já teve acesso.

Um aspecto a se pensar é sobre o tempo pedagógico de cada aluno(a), ou seja, o ritmo de aprendizagem individualmente. Para o Coletivo de Autores (2012), “Quanto ao tempo pedagogicamente necessário para aprender, os ciclos de organização do pensamento do aluno constituem o comando, as séries são secundárias. O ensino e a aprendizagem têm como referência básica o ritmo particular de cada aluno.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 42). Por isso,

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Outro elemento fundamental para pensar o ensino da atividade esportiva a partir dos ciclos de escolarização é a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico.

Campo da psicologia histórico-cultural que propõe um conjunto categorial de explicações a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano considerando sua atividade, onde temos esferas de desenvolvimento relacionadas ao mundo dos objetos e o ao mundo das pessoas, atividades principais e acessórias, que vão desde a objetual-manipulatória, passando pela atividade de estudo, íntima e pessoal até a atividade profissional, de cada época ou período de desenvolvimento humano, com intervalos de tempo onde os processos de desenvolvimento se tornam críticos (crises de desenvolvimento). Sobre situações sociais de desenvolvimento, neoformações, atividade do sujeito e periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico analisaremos mais detidamente no capítulo três.

Galvão, Lavoura & Martins (2019), sintetizam a contribuição da categoria ciclos de escolarização para orientar a organização do conhecimento na escola, a partir dos pressupostos da didática histórico-crítica.

Nesse sentido, os ciclos de escolarização, tomados como referência da prática de ensino histórico-crítica, permitem efetivar o ato de ensinar como processualidade, cujo ponto de partida é a representação caótica do objeto do conhecimento que, por meio de sucessivas análises e sínteses, vai extraindo suas “determinações as mais simples” e descobrindo o conjunto de suas relações contraditórias e contínuas transformações, o que possibilita a concreção do objeto do pensamento, tendo-o no ponto de chegada como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”, ainda que seja o verdadeiro ponto de partida, tal qual afirmara Marx (2011). (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 151).

O 1º ciclo é o período de *organização da identidade dos dados da realidade*, que no ensino regular na Educação Básica, corresponde à Educação Infantil (Berçário, Creche e Pré-Escola), Esse é o “momento da ‘experiência sensível’” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Para Galvão, Lavoura & Martins (2019) “Os dados da realidade aparecem e vão sendo *constatados* por meio de identificação que ocorre de maneira difusa, caótica, dispersa e sem nenhum tipo de nexos em termos de organização” (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 150, itálicos dos autores). Qual o papel da escola e do professor, nesse ciclo?

[...] A escola – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno (TAFFAREL, ESCOBAR & PERIN, 2010, p. 204).

Castellani (2012) exemplifica a primeira aproximação, na escola, dos (e das) estudantes, à bola de basquete, ela estando no primeiro ciclo de escolarização.

O primeiro ciclo, o ciclo do *pseudoconceito* ou do *conceito espontâneo*, é aquele no qual a criança, ao ser colocada diante de uma bola de basquete e provocada a cerca do que seria aquilo, vai responder não somente ser uma bola, mas sim uma bola de basquete, porque ela não é boba, ela vê uma bola de basquete na TV, com um pouco de sorte já a pegou na mão, já jogou, ela sabe que é uma bola de basquete... O que ela não se dá conta é de identificar nessa bola de basquete o desenvolvimento científico tecnológico... Ela não identifica a tecnologia naquela bola de basquete... O material com o qual aquela bola foi feita é infinitamente superior e diferente da bola de basquete que seu pai, na idade dela, jogava, de couro, com câmara... Ela não percebe naquela bola elementos, traços ilustrativos do nosso processo civilizatório... Se eu lhe mostro um giz, ela vai dizer que um giz serve para escrever na lousa... Ela não identifica conhecimento humano naquele giz. É uma apreensão *sincrética* da realidade *giz*, da realidade *bola*... (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 196, itálicos do autor).

Ao final deste ciclo espera-se que as primeiras sistematizações ocorram, que a realidade caótica da atividade em estudo, no caso a esportiva, mude de patamar de explicação. Segundo Taffarel, Escobar e Perin (2010, p. 204), “O estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los”. Segundo Melo (2017),

[...] a criança já na época da Primeira Infância, a partir da mediação do adulto, inicia a “organização da identidade dos dados da realidade”, e, caso essa mediação ocorra sob as condições de um ensino sistematizado, o qual considera que “[...] não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (id., *ibid.*, p. 100), tal processo tende a atingir em sua época e período as expectativas almejadas para este estágio de desenvolvimento humano. Nesse sentido, avaliamos que o primeiro ciclo de escolarização, considerando seu propósito “a organização da identidade dos dados da realidade”, e a escola e o professor como par indispensável nesta tarefa, têm como ponto de partida a educação infantil (não a pré-escola, mas sim a creche) e, com isto, consideramos que a apropriação sistematizada das atividades sociais presentes na cultura corporal pode contribuir nesta etapa de escolarização no sentido de promover o desenvolvimento psíquico da criança. (MELO, 2017, p. 146).

Á medida em que a criança vai organizando a realidade, se desenvolve, superando os limites biológicos, ganha autonomia a partir do desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento motor, ela passa a ter outras necessidades e sua relação com a realidade muda. Segundo Melo (2017) é nesse ciclo ocorre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o que permite, como já sinalizado uma mudança qualitativa na autonomia da criança.

[...] No início existe o desenvolvimento do pensamento sincrético, no qual ainda não temos fala desenvolvida, isto é, existe uma fase pré-linguística que antecede o domínio da linguagem em si, todavia ao longo do desenvolvimento (segundo e terceiro ano de vida) surgem outros estágios (domínio do idioma e domínio da estrutura gramatical da linguagem, respectivamente), os quais possibilitam saltos qualitativos nas formas de pensar da criança. Estes saltos dialéticos criam as condições subjetivas para o surgimento do pensamento figurativo ou o pensamento por complexo, que denota um estágio de desenvolvimento cujas funções psíquicas superiores vão surgindo e consolidando-se abrindo a possibilidade para a transição de novas neoformações próprias do pensamento abstrato ou o pensamento teórico (que se espera ocorrer no período da adolescência). (MELO, 2017, p. 150).

Aos seis anos de idade ela entra na escola e a expectativa social em relação ao seu desempenho muda, ela passará a ter a atividade de estudo como direcionadora principal de seu desenvolvimento. Ela entra no segundo ciclo de escolarização, no Ensino Fundamental¹⁹.

Para Castellani Filho,

[...] No segundo ciclo eu já começo a dar conta de abstrair, teorizar. O que é teorizar? É justamente levar em conta a sua experiência ou uma outra qualquer e universalizar essa experiência estabelecendo conceitos gerais. *Conceito* não como uma coisa idealizada, abstrata, mas como *apropriação, no meu pensamento, da minha forma de apreender a realidade*. Portanto conceito é uma coisa concreta, uma coisa real e não uma idealização. (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 196).

Essa assertiva de Castellani Filho (2012) está de acordo com o que Taffarel, Escobar & Perin (2010, p. 204) apontam como formação de conceito. Para as autoras, “Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais”.

¹⁹ No Brasil, a Lei 9.394/96 determina a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, independente se a criança frequentou a Pré-Escola.

O 2º ciclo, considerando que já houve um trabalho pedagógico orientado²⁰ para a organização dos dados da realidade, onde foram realizadas atividades que permitiram a estudantes transformarem o conhecimento sincrético do esporte em um conhecimento mais organizado, é o ciclo da **iniciação à sistematização do conhecimento**, que, no ensino regular da Educação Básica, é a etapa do Ensino Fundamental I - 1º ao 5º Ano (MELO, 2017).

Nele o aluno [e a aluna] vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, tachado nosso).

É nesse ciclo que

O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. (TAFFAREL, ESCOBAR & PERIN, 2010, p. 204).

Considerando o desenvolvimento do pensamento, Melo (2017) explicita melhor como esse processo ocorre neste ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento, a partir do desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

No transcurso deste ciclo temos como principais **neoformações** a consciência crítica de si e de seu entorno social e as primeiras elaborações do pensamento teórico, pois a **linguagem** se estrutura num sistema de significações que permite o estudante generalizar a realidade inicialmente de forma empírica (**pensamento por complexos**) e depois na direção das generalizações mais complexas (**pensamento abstrato-teórico**), ou seja, a partir das relações intersíquicas, pela mediação do (a) professor (a), par mais avançado, “[...] o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes”. (MELO, 2017, p. 152, destaques do autor).

²⁰ Nos situamos do campo teórico que defende a Educação Infantil como possibilidade de ensino sistemático, respeitando-se a condição da infância, mas não podemos abrir mão de direcionar o desenvolvimento psíquico infantil.

Para Galvão, Lavoura & Martins (2019) o avanço do conhecimento da realidade se dá pela sistematização dos dados da realidade por representações figurativo-perceptivas, através de estabelecimento de semelhanças e diferenças, pelo isolamento e comparação de similaridades, pela captação e interpretação de intencionalidades e funções.

O segundo é o *Ciclo de Sistematização dos dados da realidade*, processo cujo avanço do conhecimento da realidade é fruto de novas capacidades intelectivas, tais como estabelecimento de semelhanças e diferenças por meio de isolamento e comparação de similaridades, captação e *interpretação* de intencionalidades e funções. Cada vez mais os dados da realidade vão aqui [p. 150] se sistematizando sob a forma de representações figurativo-perceptivas (COLETIVO DE AUTORES, 2012). (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 150-151).

Esse processo de sistematização do conhecimento sobre a realidade continua e no próximo ciclo se amplia, por isso a nomenclatura do terceiro ciclo é ***ampliação da sistematização dos dados da realidade***, situado no Ensino Fundamental II, da Educação Básica.

[...] abrange as séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (MELO, 2017) e nele há a possibilidade de ampliação das referências conceituais do pensamento do estudante, desenvolvendo a consciência da atividade teórica (operação mental que reconstitui a mesma operação na imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade) objetivando reorganizar a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico. (GAMA & PRATES, 2020, p. 71).

Nele,

O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019) “é momento em que o pensamento do aluno é capaz de *compreender* propriedades gerais e regulares avançando para graus de generalizações abstratas, ainda vinculadas aos aspectos exteriores, aparentes e imediatos do objeto” (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 151, *itálicos dos autores*).

Melo (2017) destaca que o papel da educação escolar e da Educação Física tem a responsabilidade de garantir o desenvolvimento do pensamento teórico, a partir da lógica dialética. Segundo o autor, essa apropriação ocorre a partir da apropriação do próprio

movimento do objeto de estudo. Relembrando que os conteúdos de ensino precisam selecionados, organizados e sistematizados considerando sua historicidade, ou seja, sua gênese, desenvolvimento e estágio atual, na perspectiva de transformação desse objeto.

Destarte, o desenvolvimento do pensamento teórico promove não só o desenvolvimento de si mesmo, mas também, do desenvolvimento das demais funções complexas haja vista que o psiquismo humano é um sistema interfuncional. [...]

De modo que, cumpre notadamente à educação escolar e, por sua vez, o ensino da Educação Física escolar promover ações educativas que criem as condições adequadas para o desenvolvimento do pensamento teórico o que perpassa por um tipo de organização de ensino onde prepondere a lógica dialética do conhecimento que impulsiona o movimento do pensamento por meio da apropriação do próprio movimento objetivo, concreto e histórico do objetivo de estudo o qual se quer internalizar.

Por isso que a principal **neoformação** deste período é o pensamento teórico na direção da formação da autoconsciência do estudante. (MELO, 2017, p. 154-155, negrito original).

O que estamos destacando dos ciclos até o momento é esse movimento de ampliação das referências do real, no pensamento, que não é linear, mas precisa ser tratado na escola de uma forma intencional. O desenvolvimento do pensamento teórico inicia-se nesse ciclo, mas, pelo que tem apresentado a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, só se efetivará, tendo garantidas as condições para tal, na adolescência, no caso da organização da Educação Básica, no Ensino Médio (1º, 2º e 3º Anos), no quarto ciclo.

É o ciclo de *aprofundamento da sistematização do conhecimento*. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa.⁷ (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36-37, itálicos dos autores).

Para lidar com a produção do conhecimento científico, “O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos” (TAFFAREL, ESCOBAR & PERIN, 2010, p. 205).

Colavolpe (2010), a partir de Pistrak (2000) orienta que este trabalho de apreensão do pensamento teórico é coletivo, no sentido multidisciplinar. Temos acordo que o projeto de

desenvolvimento do pensamento teórico é uma tarefa da escola, e não apenas de uma única disciplina. Cada disciplina dará sua contribuição. Em suas palavras

De acordo com Pistrak (2000, p. 112), é nesta fase que a criança [adolescente/adulto] é capaz de realizar um estudo sério dos tipos dos fenômenos isolados, que se torna possível sua análise aprofundada e a elaboração de uma síntese ulterior destes fenômenos e que pode ser realizada de forma integral.

Pistrak (2000, p. 113) alerta que só o exame coletivo dos programas de cada disciplina garante o êxito do trabalho. Tudo isso implica um trabalho coletivo dos educadores no segundo grau [Ensino Médio], subordinado às necessidades gerais, onde cada especialidade tem seu lugar nos objetivos gerais do ensino. (COLAVOLPE, 2010, p. 198).

O autor reflete quais as possibilidades de desenvolvimento do(a) aluno(a) neste ciclo, pensando o ensino do esporte.

- a) Aluno adquire uma relação especial com o objeto de estudo (o esporte);
- b) Começa a compreender e explicar as propriedades regulares;
- c) Ocorre a apropriação de conhecimentos teórico-científicos;
- d) O aluno já compreende o jogo, o esporte espetáculo, O esporte como instrumento de alienação, segregação, manipulação e controle;
- e) Está apto também a ingressar no mundo esportivo aprimorando suas técnicas, fazendo suas escolhas. (COLAVOLPE, 2010, p. 197).

Uma ressalva que fazendo é que a compreensão do aspecto alienante, segregador, manipular e controlador do esporte não deve ser preocupação só no Ensino Médio. Desde o início do trato com o conhecimento esporte estas questões devem ser problematizadas, lembrando que a reflexão pedagógica crítico-superadora é diagnóstica, judicativa e teleológica, desde o princípio. Os juízos de valor, a judicatividade, devem estar presentes sempre.

No início, a responsabilidade da problematização da prática social global é de maior responsabilidade do professor e da professora. Os e as estudantes lidam com essas questões com “olhos desatentos” e cabe ao professor trazer as contradições à baila. E neste ciclo isso pode ser feito de uma forma mais científica, com grande contribuição das ciências sociais, da filosofia, da história, da geografia, da estatística, da economia-política, etc.

Outro aspecto fundamental deste ciclo/etapa da Educação Básica é que a presença do processo de trabalho já incide com uma forte determinação no desenvolvimento psíquico, na formação da consciência. Além do trato com o conhecimento atingir um grau maior de aprofundamento, o conhecimento da realidade social também se aprofunda.

Nesse sentido, o estudante no Ensino Médio (etapa da Educação Básica que corresponde ao quarto ciclo) deverá, a partir do pensamento teórico, enfrentar a **contradição entre o homem e o trabalho** que no modo de vida burguês se expressa pela relação entre capital e trabalho assalariado, mercado de trabalho e mundo de trabalho, projeto histórico, ciência e tecnologia, desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção e projeto histórico capitalista e projeto histórico socialista. (MELO, 2017, p. 156, negritos originais).

O Coletivo de Autores (2012), quando questiona qual deve ser o conhecimento do e da estudante para ser considerado-a conhecedor-a da atividade esportiva, a resposta apresenta elementos que, no nosso entendimento, deve ser um orientador do trato com o conhecimento futebol. Nas palavras do Coletivo de Autores (2012), a análise da atividade esportiva deve permitir ao(à) estudante uma compreensão ampla, que o entenda como: 1) jogo com normas, regras e exigências física, técnicas e táticas; 2) espetáculo esportivo; 3) um processo de trabalho diversificado, gerador de mercados profissionais específicos; 4) jogo popular; e 5) fenômeno cultural que possibilita a mobilização de milhões de pessoas, mundialmente e especialmente no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 71, adaptado).

O texto do Coletivo de Autores (2012, p. 71) continua explicitando uma orientação de como o futebol (para nós se aplica também para o esporte em geral), deve ser apreendido pelos estudantes e pelas estudantes, ou seja, orientando a escolha (seleção) e também como orientação metodológica (organização e sistematização), que é “necessário conhecer a sua história, sua chegada e incorporação no Brasil, sua capacidade “aparente” de nivelamento de diferenças econômicas, políticas, culturais e sociais, no auge da prática do esporte (como um gol, um ponto na final de uma partida de vôlei, numa cesta decisiva no basquete etc.), implica em entendê-lo também como fenômeno cultural, que se constitui num mercado de trabalho e, portanto, sofre das mesmas agruras dos outros trabalhadores na sociedade de classes, onde os trabalhadores são a classe explorada. Dessa forma,

Ao trabalhar essas questões, o professor vai auxiliando o aluno a perceber o que ocorre por trás do campo, ou seja, dos meandros da administração/direção do futebol “show”, [e demais esportes midiáticos] profissional. Perceber também, o “jogo” que existe entre poder econômico e poder esportivo, assim como o uso da pessoa humana na busca do lucro. Nesse “jogo” há uma exacerbação do nível competitivo, onde os valores de natureza ética se perdem frente à busca da vitória a qualquer custo. [...] Portanto, a partir das diferentes óticas aqui brevemente tratadas, pode-se entender que o ensino do futebol [esporte] na escola é mais do que “jogar futebol” [praticar o esporte], muito embora o “jogar futebol” [praticar o esporte] seja elemento integrante das aulas de Educação Física. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 71-72).

Apresentados os quatro ciclos de escolarização (organização da identidade dos dados da realidade, iniciação, ampliação e aprofundamento do conhecimento), consideramos conveniente fazer alguns destaques. Esta proposição considera a apreensão da realidade numa espiral crescente, onde, a partir de aproximações sucessivas, conhece-se uma atividade, um tema da cultura corporal e a própria prática social global. À medida que o processo educativo avança, os ciclos se complexificam.

É um contraponto ao etapismo da seriação tradicional da educação brasileira, apostando na perspectiva de totalidade como característica do real. Se o real é uma totalidade, necessita de um processo de conhecimento que a considere. Castellani Filho (2012), no depoimento para a segunda edição do Coletivo de Autores (2012), destaca o ineditismo dessa proposição e sua pouca exploração, devido, no seu ponto de vista, nas dificuldades no sistema de ensino brasileiro.

[...] causou espécie o conceito de ciclo por nós adotado, respaldado na compreensão marxista de *processo de conhecimento*, que não tem nada a ver com o conceito de ciclo trazido pela LDB de 1996. Certamente esse conceito foi muito pouco explorado, provavelmente por conta das dificuldades presentes na escola brasileira de superar a organização seriada e disciplinar de seu processo de escolarização. (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 194, itálicos do autor).

Na continuidade de sua explicação ele destaca que a proposição de ciclos é uma tentativa de superação do senso comum pela teorização da realidade. Esse processo de teorização se propõe a superar a visão sincrética da realidade, na busca de uma síntese, que só é possível cumprindo três requisitos, a radicalidade, a rigorosidade e a totalidade, qualidades do método científico.

Partimos do pressuposto de que a *realidade* é conhecida de todos. Agora, a primeira aproximação que fazemos da realidade se dá em torno daquilo que ela nos mostra em sua *aparência*. E o conhecer derivado dessa primeira aproximação guarda a forma *sincrética*. E a forma sincrética é aquela que está presente no *senso comum*, mas o senso comum é uma forma de conhecimento. Qualquer criança, qualquer pessoa conhece a realidade, mesmo que seja a partir do conhecimento sincrético, superficial, distorcido, bagunçado, desarrumado, intuitivo... Quem já não ouviu falar do *bom senso*...

E é por aí que se dá a primeira apreensão da realidade. Esse é o *ponto de partida do processo de conhecimento*. *Visão sincrética do real*... Aonde pretendemos chegar pelo movimento do processo de conhecimento? À *visão sintética da realidade*, síntese entendida como a expressão mais desenvolvida de *apreensão da realidade* apoiada no senso crítico, não mais no senso comum... E essa passagem da *visão sincrética* para a *visão sintética*

se dá a partir do processo de teorização centrado em três princípios básicos: os princípios da *radicalidade*, da *rigoriedade* e da *totalidade*. (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 194, itálicos do autor).

Radicalidade no sentido de ir à raiz do real, à essência, superando a aparência, a rigoriedade "teórica, filosófica e científica" do método materialista histórico e dialética, e a totalidade "que tem o todo como interação das partes de tal maneira que não podemos entender o todo apenas por uma de suas partes" (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 194-195).

Ele finaliza apontando a análise dos ciclos sinalizando que os eixos que orientam os ciclos são os da constatação, demonstração, compreensão e explicação da realidade, e que cada ciclo percorre esse eixo, dentro dos limites de cada um.

Esse foi o movimento apreendido nos anos 1980 que o Coletivo trouxe para dentro. Então, a lógica dos ciclos traduzia esse processo de apreensão da realidade, entendida como elemento de *constatação* da existência da realidade, *demonstração* do que constatei da realidade, *compreensão* do que demonstrei do que constatei da realidade e *explicação* daquilo que compreendi do que demonstrei do que constatei da realidade... Isso é apreensão no seu conjunto final. E isso tudo estava presente em cada um dos ciclos...

Cada um dos ciclos ia dar conta de constatar, demonstrar, compreender e explicar aquele dado da realidade. Mas dentro dos limites que cada ciclo trazia. (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 195, itálicos do autor).

Consideramos fundamental esse destaque para não correremos o risco de considerar que a explicação da realidade só se dará ao final da Educação Básica. Se assim considerássemos, estaríamos incorrendo na mesma perspectiva etapista que criticamos.

Os princípios curriculares para o trato com o conhecimento e os ciclos de escolarização são ferramentas que instrumentalizam o trabalho pedagógico do-a professor-a de Educação Física no ensino da cultura corporal. Quanto ao trato com o conhecimento da atividade esportiva, há a necessidade do conhecimento de elementos específicos desta atividade para uma melhor compreensão do que, como e quando ensinar. No próximo tópico conheceremos melhor os elementos desta atividade que nos ajudam a tratar este conhecimento na escola. Apresentaremos os eixos reguladores da atividade esportiva, suas significações sociais, vinculadas aos fundamentos gerais e os objetos de ensino das atividades da cultura corporal

2.2.3 Fundamentos da atividade esportiva: entre a aparência e a essência

[...] a cultura corporal condensa dialeticamente entre a base natural/biológica e a base social da vida. [...] tanto no desenvolvimento filogenético quanto no ontogenético, as leis sócio-históricas superam, por incorporação, as leis biológicas, e, nesse sentido, a própria conformação das atividades da cultura corporal é determinada pelos sistemas de relações sociais que condicionam sua gênese e desenvolvimento. (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 155).

Considerando a lógica da exposição de nossa pesquisa, decidimos expor as categorias eixos, determinações, fundamentos gerais (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021) e os objetos e relações das atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2014); e em específico da atividade esportiva, com os seus eixos reguladores (OLIVEIRA, 2018), porque estes serão, juntamente com os princípios curriculares e os ciclos de escolarização, cruciais para a proposição de trato com o conhecimento da atividade esportiva considerando a primeira aproximação com a teoria da atividade de estudo, que trataremos no próximo capítulo.

Lavoura, Santos Júnior & Melo (2021) recuperam a dialeticidade entre a base material e a base social das atividades da cultura corporal para apresentar os três eixos e fundamentos gerais destas atividades, considerando a tríade conteúdo-forma-destinatário, que são eles: 1º eixo: nexos e determinações entre o ser humano/atividade/mundo objetual; 2º eixo: nexos e determinações entre o ser humano/atividade/tempo-espço histórico; e 3º eixo: nexos e determinações entre o ser humano/atividade/valorização judicativa.

O primeiro eixo e fundamento geral são os **“nexos e determinações entre o ser humano/atividade/mundo objetual”** possui o traço essencial de determinação o “fundamento prático-objetual das atividades da cultura corporal, que se expressa na ação prática, consciente e teleológica”. Este eixo está diretamente relacionado à relação “com os objetos, instrumentos e normatizações existentes no jogar, no praticar e competir esportes, no dançar, no lutar e no exercitar-se pela ginástica”. Estas relações se expressam “tanto no plano externo (manejo dos objetos reais) como no plano interno (conhecimentos necessários para o agir consciente, de forma mental ou representativa)”. Para os autores, o que deve ser ensinado a partir desse eixo: “As ações e operações (técnicas) conscientes de acordo com a finalidade e a especificidade das atividades humanas da cultura corporal nos distintos modos de vida.”. (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 156).

O segundo eixo e fundamento geral são os **“nexos e determinações entre o ser humano/atividade/tempo-espaço histórico”**, sendo seu traço essencial de determinação a “formação histórico-social dos significados objetivos (significações histórico-sociais) e sentidos pessoais das formas sociais das atividades da cultura corporal, considerando a relação entre necessidade, objeto e motivo” (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 158). Partindo desse eixo/determinação, deve-se ensinar:

[...] A historicidade dos motivos dos comportamentos complexos culturalmente instituídos no âmbito da cultura corporal nos distintos modos de produzir e reproduzir a vida humana. [...] em determinados períodos da humanidade, os seres humanos criaram e desenvolveram certos tipos de atividades da cultura corporal. (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 157).

O terceiro eixo e fundamento geral são os **“nexos e determinações entre o ser humano/atividade/valorização judicativa”**, tendo como traço essencial o “fundamento da dinâmica valorativa/judicativa das atividades humanas da cultura corporal, que expressa os sistemas de referências valorativas as quais modulam e guiam os comportamentos culturais em meios às práticas no campo da Educação Física.” (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 159). A partir da consideração desse eixo e determinação devemos ensinar “a constituição de juízos de valores traduzidos nas relações ético-políticas sobre as formas sociais de atividade da cultura corporal nos distintos modos de produção da vida humana.” (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 159).

[...] A valorização dada pelo ser humano, enquanto um ser situado (que age num dado meio ambiente para garantir sua existência), está relacionada ao resultado de sua atividade, a qual está, inexoravelmente, ligada a um motivo, pois desse resultado depende a reprodução de sua vida. Decerto, conforme Saviani [2004], o ser humano continuamente está exercendo uma atitude axiológica perante tudo que o cerca, perante a sua situação. E é a partir dessa atitude que seus juízos vão se formando e regulando sua conduta. Apropriar-se cientificamente dessa dinâmica é condição necessária para entender a totalidade social em que se forjam as atividades humanas e, no interior destas, as formas sociais do jogo, do esporte, da dança, das lutas, da ginástica, entre outras. (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 160).

Em síntese, “acessar o conteúdo de tal fundamento possibilita aos alunos se aproximarem cada vez mais da totalidade concreta das formas sociais das atividades da cultura corporal” (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 160).

Consideramos que a análise da atividade humana e suas relações com o mundo objetual, com o tempo-espaço histórico e a valoração judicativa, com seus respectivos fundamentos, o prático-objetual, histórico-social e axiológico, respectivamente (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 161), deva ser estendida para as quaisquer atividades humanas, inclusive, logicamente, para as atividades da cultura corporal.

Usando como exemplo a análise da atividade do tricô, para explicar melhor nosso ponto de vista. Considerando os eixos apresentados pelos autores, reconhecemos seu fundamento prático-objetual nas técnicas (ações e operações) para sua realização, seu fundamento histórico-social, situado no tempo-espaço histórico de sua gênese e desenvolvimento, bem como do fundamento axiológico presente nos juízos de valor que envolvem a sua prática na sociedade brasileira, capitalista, onde sua prática é tida como atividade eminentemente feminina.

Como já explicitamos, essa análise é fundamental e está de acordo com o monismo materialista histórico-dialético, sendo assim, devem compor o escopo dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica e do ensino crítico-superador, mas não pode ser a única orientação, considerando o trato com o conhecimento específico da atividade esportiva (seleção de conteúdos de ensino, organização e sistematização lógica e metodológica), e no geral, das atividades da cultura corporal. As pesquisas de Nascimento (2014) e Oliveira (2018) nos fornecem elementos que, no nosso entendimento, permitem precisar quais deverão ser os conteúdos de ensino relativos a atividade esportiva e sua organização lógica e metodológica. Apresentamos em seguida as conclusões de Nascimento (2014), e posteriormente as de Oliveira (2018).

Nascimento (2014), ao pesquisar a origem e o desenvolvimento dos objetos das atividades da cultura corporal apresenta suas relações essenciais e necessárias, abstrações substanciais (NASCIMENTO, 2014, p. 38), que as denomina como criação de uma imagem estética, controle da própria ação e controle da ação do outro (NASCIMENTO, 2014, p. 56). Esses objetos possuem nexos e relações internos, onde a criação de uma imagem corporal relaciona-se com uma intenção comunicativa e processos de composição e decomposição das ações corporais; o domínio da própria ação corporal relaciona-se com o estabelecimento de metas e o desenvolvimento de técnicas; e o controle da ação do outro relaciona-se com objetivos opostos direcionados a um mesmo alvo (NASCIMENTO, 2014, p. 56-57).

Para a autora, cada atividade da cultura corporal tem um objeto desses (formação de uma imagem artística com as ações corporais, domínio da própria ação corporal e controle da ação corporal do outro) como central, podendo conter outros objetos concomitantemente, mas secundários.

[...] qualquer atividade da cultura corporal será composta por um *objeto* central (o objeto principal, que ocupa o centro de sua estrutura: quer seja ele a *criação de uma imagem artística*, o *controle da ação do outro* ou o *domínio da própria ação*) e por outros objetos (objetos secundários) que estarão subordinados a esse objeto central. As atividades da cultura corporal, como qualquer atividade, funcionam como um *sistema hierarquizado de objetos*. (NASCIMENTO, 2014, p. 60, itálicos originais).

Esses objetos são as relações essenciais dos fenômenos que denominamos de ginástica, jogo, dança, lutas, as atividades esportivas, atividades circenses, etc. A criação de uma imagem artística a partir das ações corporais seria a relação essencial, o objeto, da dança (NASCIMENTO, 2014, p. 86-99) da mímica e do circo (NASCIMENTO, 2014, p. 130-164). Já a relação de controle da ação corporal do outro é a essência dos jogos com bola (NASCIMENTO, 2014, p. 99-111), do jogo e da luta (NASCIMENTO, 2014, p. 164-220). E por fim, a relação de domínio da própria ação corporal é a relação essencial das atividades esportivas atléticas, ginásticas e agonísticas (NASCIMENTO, 2014, p.111-126) representadas pela ginástica e pelo atletismo (NASCIMENTO, 2014, p. 220-240).

Para a autora, esses objetos devem ser o ponto de partida para o ensino da Educação Física na escola (NASCIMENTO, 2014, p. 42), e a ginástica, o jogo, a dança, as lutas, as atividades esportivas, etc. são sua expressão fenomênica.

É por isso que afirmamos que a *realidade concreta* da cultura corporal não está nas suas formas empíricas e sensíveis, mas sim no conjunto de *relações sociais* que permitiram o surgimento da cultura corporal como uma atividade que encarna determinadas capacidades humano-genéricas. A objetividade concreta da cultura corporal está manifestada nos *significados* (*competitivo, agonístico, artístico, estético e lúdico*) de suas atividades (COLETIVO, 1992) e no que estamos chamando de *objetos* ou *relações essenciais* dessas atividades: a *criação de uma imagem artística*, o *controle da ação corporal do outro* e o *domínio da própria ação corporal*. (NASCIMENTO, 2014, p. 61, itálicos originais).

Reconhecemos as contribuições da autora quando apresenta o essencial dos objetos das atividades da cultura corporal, mas não entendemos que esta relação seja tão formalmente separada entre essência e aparência. O que nos interessa nesse momento é o destaque para a atividade esportiva nas atuais relações sociais.

A partir da análise da atividade esportiva atletismo, Nascimento (2014, p. 224) explica que é fundamental o domínio da própria ação corporal no cumprimento de marcas estabelecidas previamente, interna e externamente, por meio de técnicas e metas (NASCIMENTO, 2014, p. 55). Em suas análises a autora destaca o papel modulador e mediador da atividade esportiva (esporte) na sociedade capitalista em que vivemos. A partir do esporte (atividade esportiva) essas relações substanciais se desenvolvem.

O *esporte*, neste trabalho, está sendo compreendido simultaneamente como uma forma *genérica* de atividade humana na esfera das ações corporais e como a *forma particular de organização* dessas atividades em nossa sociedade. Essa forma particular de organização das relações do homem [do ser humano] com as ações corporais assume uma aparência de “forma universal” das práticas corporais, na medida em que ela perpassa (quer queiramos ou não, quer gostemos ou não) todas as nossas relações com as atividades corporais da atualidade. O *esporte*, portanto, assume uma condição *mediadora*, em nossa sociedade, na relação dos indivíduos com os conteúdos humano-genéricos desenvolvidos na esfera das práticas corporais. (NASCIMENTO, 2014, p. 73).

As contribuições de Nascimento (2014) sobre os objetos da cultura corporal, em especial, a atividade esportiva podem ser complementadas com as contribuições de Oliveira (2018, p. 83) sobre os eixos reguladores da atividade esportiva. Estes eixos são três e podem nos orientar para o trato com o conhecimento da atividade esportiva. Vamos expô-los nesse momento por considerar que nos ajudam, juntamente com os princípios curriculares de seleção dos conteúdos a selecionar os conteúdos de ensino da atividade esportiva,

Estes três eixos são inter-relacionados, mutuamente dependentes e indissociáveis, portanto, não se resumem a elementos manipuláveis isoladamente, somente para regulamentar a “prática” esportiva (no sentido dicotômico usualmente dado a prática), mas são auxiliares a serem pensados e problematizados na adequação do trato com o conhecimento do fenômeno esporte na suas mais ricas determinações, conforme a concepção aqui apresentada. (OLIVEIRA, 2018, p. 84).

As **regras** são “o conjunto de convenções que se adotam buscando regular e uniformizar determinada atividade esportiva, restringindo o leque de ações que os sujeitos podem tomar no desempenho de seus papéis e também a interferência de elementos externos por sobre a própria dinâmica do jogo” (OLIVEIRA, 2018, p. 84).

As convenções que interferem e/ou determinam as regras da atividade esportiva tem várias origens, e podem ser de duas ordens: 1) pela necessidade da própria atividade; 2) por fatores externos, que podem ser econômicos ou políticos.

[...] Isto quer dizer que entendemos como regras elementos que, por vezes, se convencionam por necessidades advindas da própria atividade esportiva, mas há que se considerar que também há elementos determinados por fatores normalmente considerados externos à atividade, como, por exemplo, quando regras são instituídas por interesses econômicos ou políticos. (OLIVEIRA, 2018, p. 84).

A universalização das regras é o que permitiu, e ainda permite, a expansão da atividade esportiva (OLIVEIRA, 2018, p. 84), quando se analisa o esporte de rendimento, em nível mundial. Não é o único fator, pois o processo de massificação da atividade esportiva na perspectiva do espetáculo tem múltiplos fatores, mas as regras rígidas, praticamente imutáveis, garantidas pelas federações, confederações, a nível municipal, estadual, regional, continental e mundial fazem com que o fenômeno esportivo sofra poucas alterações de outras ordens que não sejam as econômicas.

Os **instrumentos** são “[...] os implementos utilizados quando da atividade esportiva, podem ser materializados como bolas, tacos, bastões, pranchas, fitas, cordas, petecas, dardos e mais uma infinidade de objetos” (OLIVEIRA, 2018, p. 84). Os instrumentos têm um papel importantíssimo na caracterização da atividade esportiva, mas nem sempre as mudanças nestes são em função do desenvolvimento da atividade em si, mas motivadas por interesses econômicos e financeiros.

Podemos citar como exemplo o caso da bola de futebol de campo da Copa do Mundo de 2010, organizada pela Federação Internacional de Futebol (FIFA), realizada na África do Sul, e apelidada de Jabulani. Projetada com materiais e tecnologias que permitiam uma modificação na trajetória e aumento de velocidade que a reclamação, principalmente dos goleiros, mas não só porque os batedores de faltas e escanteios também reclamaram, foi geral. Após a Copa não houve produção dessa bola. Os interesses na venda de um produto específico do megaevento Copa do Mundo foi mais importante do que a dinâmica do jogo e a avaliação dos jogadores. Um exemplo de um esporte menos conhecido é o caso do Mandbol, esporte criado no Pará, a partir de brincadeiras com manga, que em menos de vinte anos tem a produção de uma bola específica, que custa em site de venda de materiais esportivos mais de R\$ 70,00 (setenta reais).

A **organização da atividade esportiva** é o terceiro eixo que regula a atividade esportiva, segundo Oliveira (2018). Ele está relacionado a

[...] questões afeitas a organização da atividade esportiva trata-se do ambiente onde se realiza a atividade – se é aquático, terrestre, aéreo ou uma

mistura destes –, como se conforma este ambiente em sua componente física – se é rígido, se é maleável, se possui pavimento, se é de areia, se tem grama, neve, ou lama, se possui obstáculos, se é plano, inclinado, profundo, raso, alto, baixo, etc. –, em suas dimensões – se é uma área livre, se possui formatos como quadrados, retângulos, círculos, etc. se a interação ocorre apenas em um plano ou mais – e também em relação ao tempo da atividade – se livre, se regulado por cronômetros ou estações do ano, por tentativas, por séries, etc. (OLIVEIRA, 2018, p. 85).

Este eixo é o que explicita como, onde, por quanto tempo a atividade esportiva ocorre. Consideramos a síntese que relaciona as regras e os instrumentos.

Pensando em como esse eixo regulamenta a atividade esportiva analisando a atividade voleibol, é considerar a bola, o instrumento, e as regras básicas do voleibol. Com a mesma bola e as mesmas regras, mas num determinado espaço, teremos modalidades esportivas distintas, como o vôlei de areia, o vôlei de quadra.

Tanto as regras, quanto os implementos e a organização da atividade esportiva podem ser critérios utilizados na seleção dos conhecimentos. Por exemplo, atividades esportivas de combate, de invasão, com rede divisória, de campo (GONZÁLEZ, 2017, p. 33) são formas de considerar, articuladamente, estes três eixos para selecionar conteúdos de ensino.

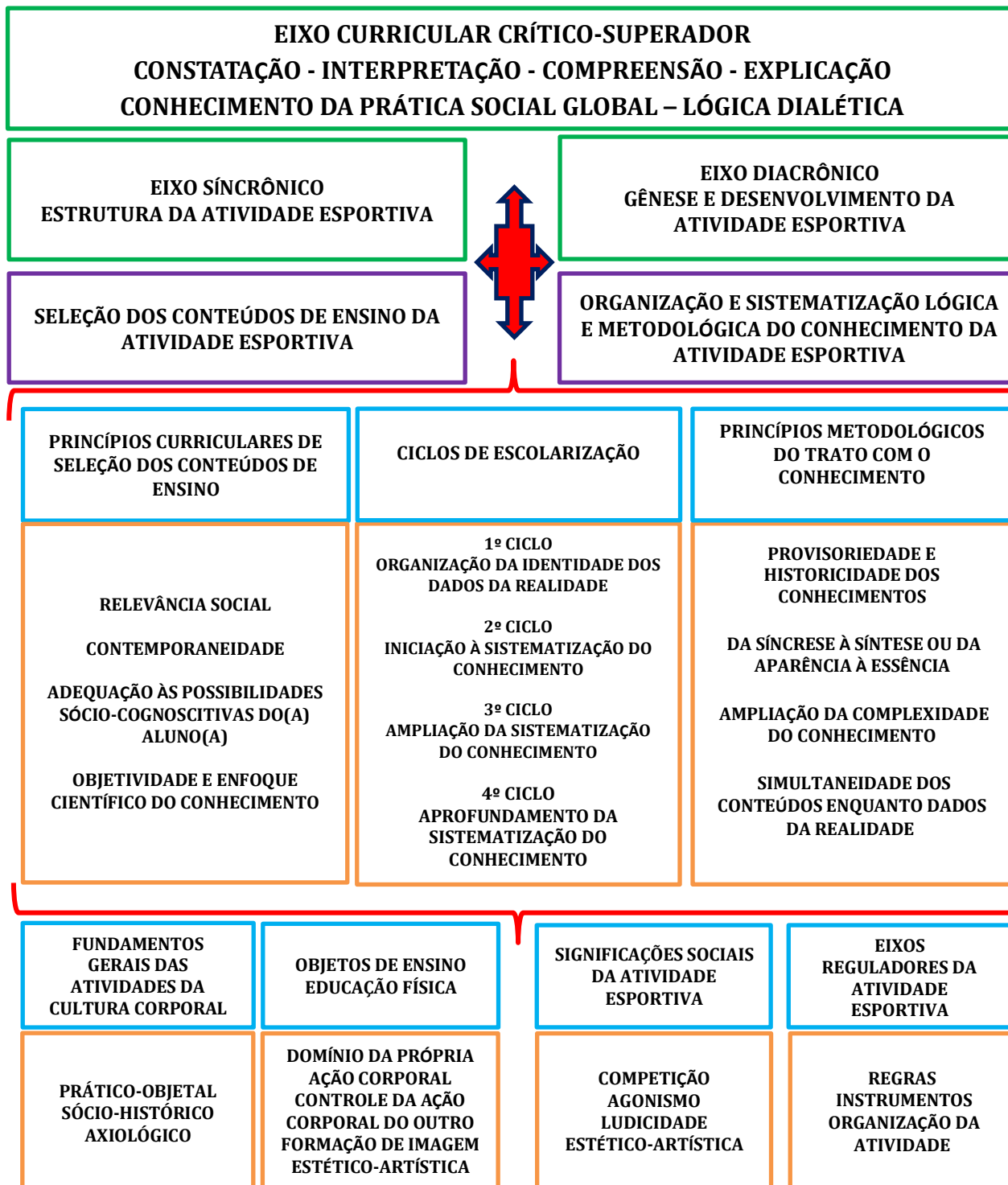
Apresentamos as categorias **fundamentos gerais das atividades da cultura corporal** que estabelecem relações entre o ser humano e o mundo objetual (prático-objetual), o ser humano e o tempo-espaço histórico (histórico-social) e a valoração judicativa (fundamento axiológico), (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021); os **objetos de ensino das atividades da cultura corporal**, quais sejam: controle da ação corporal do outro, domínio da própria ação corporal, e formação de uma imagem estético-artística (NASCIMENTO, 2014); e, a categoria **eixos reguladores da atividade esportiva**, que são as regras, os instrumentos e a organização da atividade (OLIVEIRA, 2018), para dialogar com os princípios de seleção dos conteúdos de ensino porque a atividade esportiva é uma atividade que precisa ser considerada a partir de sua relevância social, da sua contemporaneidade, não nos esquecendo das propriedades sócio-cognoscitivas do e da estudante e, por último, e não menos importante, com sua objetividade e o seu enfoque científico, em unidade.

As regras, os instrumentos (implementos) e a organização da atividade esportiva na escola precisam estar a serviço do desenvolvimento humano, o que em muitos casos, por conta de interesses múltiplos, não são estes valores que regulam a atividade esportiva na escola.

Podemos refletir sobre os “Jogos Escolares”, que, a partir da ampliação do alcance dos megaeventos no Brasil e no mundo, nas primeiras décadas do século XXI, tem seu modelo de desenvolvimento na atividade esportiva de alto rendimento. Conhecer este modelo, e questioná-lo, faz parte da apreensão da atividade esportiva em sua amplitude e complexidade. Essas reflexões são fundamentais para adentrar na organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva, que são os outros dois polos da categoria trato com o conhecimento do ensino crítico-superador. Estes princípios curriculares metodológicos e os ciclos de escolarização serão tratados no próximo item, pois estão diretamente relacionados a organização e sistematização lógica e metodológica que defendemos.

Após a exposição dos pressupostos teórico-metodológicos do trato com o conhecimento apresentamos a seguir, como síntese deste capítulo, o quadro trato com o conhecimento crítico-superador da atividade esportiva.

Quadro 1 – Fundamentos do trato com o conhecimento da atividade esportiva no ensino crítico-superador



Fonte: Elaborado pelo autor.

O trato com o conhecimento da atividade esportiva se expressa nos polos articulados seleção, organização e sistematização lógica e metodológica (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Na seleção dos conteúdos de ensino relativos à atividade esportiva a ser tratado na

escola, destacamos os princípios curriculares de seleção dos conteúdos de ensino (COLETIVO DE AUTORES, 2012) e os eixos reguladores da atividade esportiva (OLIVEIRA, 2018) como critérios fundamentais. Para a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da atividade esportiva destacamos os princípios curriculares metodológicos e os ciclos de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Os fundamentos prático-objetual, sócio-histórico e axiológico (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021) estão presentes se interdeterminando. No trato com o conhecimento não podemos perder de vista que o eixo curricular crítico-superador perspectiva o desenvolvimento da lógica dialética, através do conhecimento da realidade da prática social global, expressa particularmente nas atividades da cultura corporal que tem a atividade esportiva como uma componente, e esta, por sua vez, carrega em si significações objetivas, portanto, sociais, como a competição, o agonismo, o lúdico e o estético-artístico. Para o desenvolvimento desta lógica dialética deve-se considerar a gênese, o desenvolvimento e o estágio atual da atividade esportiva, ou seja, seus aspectos (eixos) sincrônico e diacrônico.

A atividade esportiva na sociedade capitalista subsume as outras atividades da cultura corporal, onde seus objetos de ensino, segundo Nascimento (2014, p. 55), podem, em graus variados de predominância, fazer parte de quaisquer atividades, seja a criação de uma marca, de uma forma cênica, ou de uma ação corporal opositiva. Temos atividades esportivas em que a criação de uma imagem estética²¹ é predominante, como é o caso das diversas modalidades de patinação, do nado artístico, das ginásticas competitivas, etc, mas nenhuma delas prescinde do domínio da própria ação corporal. A esgrima articula o controle da ação corporal do outro e o domínio da própria ação corporal de seus-uas competidores-as. As atividades esportivas coletivas como futebol (de campo, de quadra, de areia), handebol, basquete e voleibol, articulam o domínio da própria ação corporal e o controle da ação corporal do outro, mas sem desconsiderar que a formação de imagem estética está presente, em muitas ações corporais, seja expressa no grau de dificuldade de um drible, de uma “assistência” e/ou conversão de uma cesta no basquete, na dificuldade de um gol (handebol e futebol), de um levantamento realizado a longa distância, ou “de costas”, um “toque” sutil no canto da quadra, no voleibol, etc.

²¹ Nascimento (2014) utiliza o termo imagem artística, mas consideramos mais adequado o termo imagem estética e/ou estético-artística.

Para avançar na perspectiva do ensino crítico-superador da atividade esportiva, consideramos a teoria da atividade de estudo como uma possibilidade teórico-metodologicamente na Educação Física. No capítulo três expomos as categorias centrais desta teoria e fazemos uma primeira proposição de desenvolvimento da atividade de estudo em estudantes da Educação Básica, a partir da atividade esportiva voleibol.

3. O ENSINO DA ATIVIDADE ESPORTIVA E A TEORIA DA ATIVIDADE DE ESTUDO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO CRÍTICO-SUPERADOR

Neste capítulo apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da teoria da atividade de estudo, sua relação com a educação e a teoria da atividade e propomos uma primeira aproximação com a proposição de trato com o conhecimento da atividade esportiva voleibol no ensino crítico-superador perspectivando desenvolver a consciência e a personalidade através da atividade de estudo em estudantes da Educação Básica.

3.1 RELAÇÃO ENTRE ATIVIDADE DO TRABALHO E A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO

Reconhecemos o papel crucial da educação escolar na possibilidade de desenvolvimento de uma explicação científica acerca da realidade a partir da lógica dialética. Partimos do pressuposto de que as atividades da Cultura Corporal (dança, lutas, jogos, ginástica, atividade circense, atividade esportiva, etc.) são parte do patrimônio da humanidade, configurando-se como modelos sociais, histórica e coletivamente criados, e devem ser pedagogicamente transmitidos e assimilados.

Sua gênese e seu desenvolvimento estão no processo do trabalho humano, atividade vital, que medeia a relação do ser humano com a natureza e também consigo próprio, em meio a relações de produção e reprodução da vida, que na atualidade, são próprias à sociabilidade capitalista. Marx e Engels (2020) afirmam que:

A primeira premissa de toda a história humana é, naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, portanto, a organização corpórea (*körperliche*) desses indivíduos e a relação por isso existente (*gegebenes*) com o resto da natureza. [...] Toda a historiografia tem de partir dessas bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela ação dos homens [dos seres humanos]. (MARX & ENGELS, 2020, p. 51).

Em decorrência dessa atividade principal, do trabalho, muitas outras se instituem como especificamente humanas, e são mediadas pela educação. É ela que orienta o processo de humanização do ser humano, uma vez que não nascemos humanos. Através da educação acessamos a produção histórica e socialmente produzida. Sobre a anterioridade do trabalho

em relação a todas as outras atividades especificamente humanas, Lukács (2013), analisando o papel do trabalho, “no salto da gênese do ser social”, afirma:

[...] todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem [ser humano] (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem [ser humano] que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 2013, p. 44).

Considerar o trabalho como atividade primeira não significa considerá-la como única responsável pelo desenvolvimento da espécie humana, mas sim reconhecê-la como mola mestra desse desenvolvimento. Consideramos que o caráter social da espécie permite um desenvolvimento global, vinculado ao trabalho e que muitas vezes não conseguimos fazer relação direta dessas outras atividades complexas com a atividade do trabalho. Lukács (2013) lança luz a esse caráter global de desenvolvimento da espécie humana afirmando que

Para por em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar essa tentativa com a análise do trabalho. É claro que jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata. (LUKÁCS, 2013, p. 41).

Além do trabalho, Lukács (2013) aponta como categorias decisivas do ser humano enquanto ser social, portanto global, a linguagem, a cooperação e a divisão social do trabalho. E essas categorias não podem ser compreendidas completamente se analisadas de forma isolada.

[...] E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão social do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma etc. Nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente [...]. (LUKÁCS, 2013, p. 41).

O ser humano tem esta atividade específica, o trabalho²², que liberta a humanidade do subjulgo das leis biológicas e abre um leque de possibilidades, criando outras atividades no decorrer do seu desenvolvimento histórico, como a religião, a política, as atividades da cultura corporal, etc., Nesse conjunto altamente complexo de atividades especificamente humanas e sua relação com a educação, reconhecemos nessa a possibilidade da transmissão do legado cultural às novas gerações.

Como processo histórico ela também está vinculada ao desenvolvimento da espécie humana, uma vez que a medida que a espécie se transforma, transformam-se também as formas de educação. E nesse bojo, a Educação Física também é objeto de desenvolvimento.

Pensar a atividade pedagógica na Educação Física é situá-la historicamente no seio de uma disciplina que é introduzida na escola com o objetivo de ensinar atividades corporais, como se estas práticas fossem desvinculadas de conteúdo histórico-social, como se pertencessem à primeira natureza. A partir das décadas de 1970, 1980 e 1990 essa disciplina tem sua função social questionada e setores progressistas passam a pautar outras possibilidades para a área.

Portanto, esta atividade vital humana, ontogênese do ser social é a atividade primeira, que desencadeia, no processo de complexificação das relações sociais de produção e reprodução da vida, outras atividades, que passam a compor o legado que as gerações vindouras necessitarão acessar para humanizarem-se. Dessas atividades, destacamos as atividades da cultura corporal, e em especial a atividade esportiva, que para ser plenamente conhecida na Educação Física há a necessidade de desenvolver em estudantes outra atividade, a atividade de estudo.

Segundo Repkin (2019, p. 214), “A ideia da atividade humana como base e fundamento de toda a vida humana foi adotada também por Marx”. O mesmo autor reforça que:

Uma das ideias mais valiosas e importantes no marxismo é a ideia da atividade como a base de toda a vida humana (tanto no nível da humanidade

²² O trabalho aqui não é sinônimo de trabalho assalariado, alienado, estranhado, característico da sociedade capitalista que vivemos. Estamos nos referindo à atividade vital humana que altera a natureza para satisfazer necessidades humanas, desde as mais cotidianas até a produção de ideias. Nesse processo de satisfação de necessidades humanas transformamos tanto a natureza quanto à própria humanidade. Essa concepção de trabalho é formulada por Marx e por Engels e constitui uns dos pilares do materialismo histórico-dialético.

quanto no de cada indivíduo em separado). Em tal filosofia, os seres humanos não são escravos das circunstâncias, mas os criadores de sua vida. É claro, as circunstâncias ditam a sua vontade, mas a liberdade humana se manifesta na capacidade de mudar as circunstâncias e criar a própria vida. (REPKIN, 2019, p. 214).

No esteio de Marx que Vigotski, apesar de não ter trabalhado diretamente na sua elaboração (REPKIN, 2019), e psicólogos russos emprestam esta categoria para desenvolver, na psicologia a teoria da atividade, que tem em Leontiev, o primeiro e principal desenvolvedor, juntamente com Luria. A partir da teoria da atividade, Elkonin, Davídov, Galperin, Zaporoshets, Repkin, etc. desenvolvem a teoria da atividade de estudo, que mais tarde, na segunda metade do século XX seria objeto de inúmeras pesquisas na União Soviética e Alemanha Oriental. Davidov & Márkova (2021) definem a atividade de estudo.

O conceito de Atividade de Estudo é uma das abordagens aplicadas ao processo de aprendizagem e usada na psicologia soviética que se realiza sobre a base da tese marxista, ao estabelecer a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (L. S. Vigotski). Esse conceito se formou a partir de um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e da atividade (Rubstein, Leontiev); no contexto da teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev) e em estreita vinculação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Ya. Galperin, N. F. Talizina e outros). [...] Esse princípio é base metodológica geral para todos os psicólogos soviéticos; a partir de seu uso, a nossa ciência conseguiu superar o funcionalismo, o associacionismo, o comportamentalismo etc. Nesse contexto mais amplo, é comum para todas as teorias soviéticas de aprendizagem o exame do “elo interno” de tal processo não como conjunto de funções psíquicas isoladas, mas como atividade do aluno na condição de sujeito, personalidade (essa é a principal diferença entre os psicólogos soviéticos e os psicólogos contemporâneos que defendem o comportamentalismo e o cognitivismo). (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 191).

Assim, reconhecemos a necessidade da atividade de estudo, como uma atividade humana, específica, que objetiva a apropriação do conhecimento, na educação escolar, da cultura corporal na disciplina Educação Física, uma área que historicamente circunscreveu o trato com o conhecimento hegemonicamente com caráter tecnicista e/ou utilitarista.

Esperamos contribuir a partir dos fundamentos marxistas para o trabalho educativo, na conversão do saber científico, artístico e filosófico, vinculado à atividade esportiva, em saber escolar, para que este possa ser tratado lógico e metodologicamente de forma a promover desenvolvimento humano numa direção omnilateral.

É neste cenário que estamos discutindo e fazendo proposições para o trato com o conhecimento da Cultura Corporal, em específico nesta pesquisa no conhecimento da atividade esportiva, nas aulas de Educação Física, reconhecendo as determinações sociais do modo de produção capitalista e suas expressões particulares e singulares na prática pedagógica em geral, e na Educação Física, em particular. Os conhecimentos reconhecidos como sendo da Educação Física, quais sejam, a dança, a luta, a atividade esportiva, a ginástica, os jogos, e as atividades circenses, etc. são expressões particulares de um conhecimento denominado pelo ensino crítico-superador da Educação Física de cultura corporal.

Esse objeto é um patrimônio da humanidade, histórica e coletivamente criada e desenvolvida. Portanto, considerando os seus objetos reais (particulares), ou seja, sua expressão no atual grau de desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista, defendemos a sua apreensão na escola, considerado por nós como locus privilegiado para sua incorporação, de uma maneira crítica, como resposta à necessidade de humanização dos seres humanos.

Neste capítulo apresentamos as bases de uma atividade específica, a atividade de estudo, que deve ser desenvolvida desde o início da vida escolar, tornando-se atividade principal, no início do Ensino Fundamental, mas acompanhará estudantes em todos os estágios da educação, e nossa perspectiva é que a classe trabalhadora tenha acesso as duas etapas do Sistema Educacional de Educação, a Básica e a Superior. Para seu completo entendimento, necessitamos apontar elementos fundamentais da atividade humana expressos na teoria da atividade, o que faremos a seguir.

3.2 PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA ATIVIDADE

A atividade é uma **forma de relação viva com a realidade**, pela qual se estabelece um **vínculo real entre a pessoa e o mundo** que a rodeia. Por meio da atividade, o **indivíduo** atua sobre a **natureza**, as **coisas** e **outras pessoas**. Na atividade, o **indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito na relação com as coisas, e como personalidade na relação com as outras pessoas**. Ao experimentar, por sua vez, as influências recíprocas, **descobre, assim, as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade**. As coisas atuam ante ele como objetos e os homens [seres humanos] como personalidades. (ITELSON, 2017, p. 93, negritos nossos).

A teoria da atividade é uma proposição fundamentada principalmente nos estudos de Leontiev (2021) e demais psicólogos e/ou pedagogos da União Soviética (URSS). Desenvolvida a partir dos estudos de Vigotski, com a implantação do socialismo a partir da Revolução Russa, de 1917. Desdobra-se na teoria da atividade de estudo, que após este item, também apresentamos. Discutiremos o papel da atividade no desenvolvimento da consciência e formação da personalidade. O faremos a partir da noção de psiquismo, que por sua vez tem no reflexo um elemento fundante. Reflexo no sentido materialista histórico-dialético de capacidade da consciência.

Martins (2013), a partir dos estudos de Vigotski, destaca o conceito de psiquismo como “imagem subjetiva da realidade objetiva”. Nesse conceito destacamos três elementos fundamentais, quais sejam: o sujeito, que reflete, e age; a realidade, que existe independente do ser humano conhecê-la; e a atividade, necessária ao sujeito para que a referida imagem seja formada. O ser humano, em atividade, forma uma imagem da realidade, um reflexo dela, e esta imagem orienta sua ação no mundo.

Procuramos na nossa pesquisa aprofundar o entendimento de como esta atividade humana permite o desenvolvimento psíquico, e em específico, a atividade de estudo, para pensar como o trato com o conhecimento crítico-superador do esporte pode incorporar elementos dessa teoria. Para tanto, precisamos entender o conceito de reflexo, dentro dessa conceituação de psiquismo como imagem subjetiva, da realidade objetiva (MARTINS, 2013; LEONTIEV, 2021).

O *reflexo* é um conceito filosófico fundamental. Seu sentido é primordial também para a ciência psicológica. A introdução do reflexo na psicologia na qualidade de um ponto de partida estabeleceu um alicerce para seu desenvolvimento em uma nova base teórica, marxista-leninista. Desde então, a psicologia percorreu meio século, ao longo do qual suas noções científicas concretas se desenvolveram e se transformaram; contudo, o mais importante, isto é, a abordagem do psiquismo como uma **imagem subjetiva da realidade objetiva**, se manteve inalterado. (LEONTIEV, 2021, p. 71, itálico original, negritos nossos).

Para Leontiev (2021) o conceito de reflexo é fundamental para a psicologia, contudo, a reflexibilidade, ou capacidade de refletir, não é uma propriedade exclusiva do ser humano, mas da matéria (CHEPTULIN, 2004). Por isso, é fundamental expormos de que reflexo, e

reflexão, estamos falando²³. No ser humano, essa capacidade se expressa na imagem da realidade objetiva no pensamento.

De fato, a psicologia é uma ciência concreta sobre o surgimento e o desenvolvimento do reflexo da realidade pela pessoa, o que ocorre em sua atividade e que, ao mediá-la, desempenha nela um papel real. A cibernética, por sua vez, ao estudar os processos intra e intersistemas de interação em conceitos de informação e semelhantes, permite introduzir no estudo dos processos de reflexo métodos quantitativos e, assim, enriquece o estudo sobre o reflexo como uma propriedade geral da matéria. (LEONTIEV, 2021, p. 74).

Para Cheptulin (2004), a relação entre matéria e consciência é feita considerando esta como “própria apenas a certas formas altamente organizadas (superiores) de sua existência, além de somente surgir em certo estágio de desenvolvimento”.

[...] a matéria existe não sob o aspecto de uma massa homogênea, mas representa um todo desmembrado, do qual todas as partes, encontrando-se em correlação universal, estão em um certo isolamento e, em decorrência disso, manifestam-se como formações materiais autônomas. Às formações materiais estão ligados conceitos como o “corpo”, a “coisa”, o “fenômeno” (no sentido de coisa). (CHEPTULIN, 2004, p. 73).

“A consciência é uma das formas do reflexo própria de toda matéria, a todas as coisas e fenômenos do mundo exterior.” (CHEPTULIN, 2004, p. 78).

Para o autor, a propriedade fundamental da matéria é “existir fora e independentemente da consciência”, portanto uma “realidade objetiva”. “ser enquanto realidade objetiva existente independentemente da consciência, como conjunto de todas as formas do ser objetivo, com todas as suas propriedades características, com todas as relações que lhe são próprias”, e que tem nas “formações particulares”, ou seja, nas coisas, nos corpos, nos fenômenos, etc, a expressão de “formas concretas de existência da matéria ou de seus diferentes estados” (CHEPTULIN, 2004, p. 73).

Leontiev (2021) corrobora com esse pressuposto, a partir das reflexões de Lênin, para afastar qualquer interpretação mística, ou irracional dos estudos relacionados ao psiquismo humano.

²³ Esse arcabouço teórico, o materialismo histórico-dialético, a psicologia histórico-cultural e o ensino crítico-superador, se afasta das teorias pós-modernas do aprender-a-aprender (DUARTE, 2008), nesse caso específico do estudo do reflexo, e da reflexão, como característica da matéria, e do ser humano enquanto ser material, da teoria do professor reflexivo, uma vez que a mesma defende postulados da reflexão sobre o cotidiano, do imediatismo da sala de aula, o que consideramos um limite.

[...] o conceito de reflexo encerra uma ideia de desenvolvimento, de existência de diversos níveis e formas de reflexo. Trata-se de diferentes níveis de transformação de corpos refletores, que surgem como resultado das influências por eles experimentados e que são adequados a eles. Esses níveis são muito distintos. Mas, em todo caso, são níveis de uma única relação que, em formas *qualitativamente* diferentes, revelam-se tanto na natureza inanimada quanto no mundo animal e, por fim, no ser humano. (LEONTIEV, 2021, p. 71-72, itálico original).

Em outro momento, Leontiev (2021), recuperando uma perspectiva histórica e incluindo os fenômenos psíquicos, expressos nas funções psíquicas superiores, apresenta a justificativa de considerar o reflexo como balizador do psiquismo:

Sabe-se que Lênin analisou o reflexo como uma propriedade existente já no “fundamento do próprio edifício da matéria”, que em determinado nível de desenvolvimento, justamente no nível da matéria viva altamente organizada, adquire a forma de sensação, percepção e, na pessoa, também a forma de pensamento teórico, de conceito. Essa compreensão *histórica*, no sentido amplo da palavra, sobre o reflexo exclui a possibilidade de tratar os fenômenos psíquicos como exceções do sistema geral de interação do todo em sua materialidade. A enorme importância disso para a ciência é que o psíquico, cujo caráter inicial fora postulado pelo idealismo, se converte em problema de pesquisa científica; o único postulado que permanece é o reconhecimento da realidade objetiva independente da existência do sujeito cognoscente. (LEONTIEV, 2021, p. 74).

Após apresentar o conceito de reflexo para pensar seu papel no entendimento do conceito de psiquismo humano (o ser humano, a realidade objetiva, e a atividade que o orienta na realidade objetiva), consideramos importante explorar mais sobre o papel da realidade objetiva na construção desse psiquismo, para depois aprofundarmos no conceito de atividade e atividade de estudo.

Qual o papel da realidade objetiva na formação da imagem subjetiva desta realidade? Vigotski, quando formula a lei geral do desenvolvimento cultural, e sua relação com as funções psíquicas superiores, na criança, desta que:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, no início entre os homens [seres humanos] como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere igualmente a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade [volitivo]. [...] mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram originalmente as relações sociais, as autênticas relações humanas. (VYGOTSKI, 2012a, p. 150, tradução nossa).

Trazemos esse excerto para dizer que a realidade objetiva é o que Vygotski (2012a) chama de plano social. A realidade objetiva é a determinação primeira da consciência. Para Leontiev (2021), a pesquisa sobre o psiquismo humano deve seguir o caminho do social ao individual, e não o seu contrário.

Precisamente nisso reside o sentido da exigência leninista de ir não da sensação ao mundo exterior, mas do mundo exterior à sensação, do mundo exterior como primário aos fenômenos psíquicos subjetivos como secundários. Evidente que essa exigência se propaga integralmente também no estudo científico concreto do psiquismo na psicologia.

O caminho da pesquisa dos fenômenos sensoriais, partindo do mundo exterior, das coisas, é o caminho de sua pesquisa *objetiva*. (LEONTIEV, 2021, p. 74, itálico original).

Na introdução deste texto apresentamos alguns elementos de conjuntura social para entender o atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, e em especial, da atividade esportiva, com suas múltiplas determinações, suas relações numerosas, com outros complexos sociais. Se a realidade é um complexo de complexos, como assevera Lukács (2013), e as relações sociais determinam nossa consciência, ela orienta nossa ação na realidade. Ao se apropriar da atividade esportiva, o ser humano se apropriará de relações sociais mais gerais, e também como essas relações sociais mais gerais se refletem na formação particular das atividades esportivas, com suas singularidades.

[...] Para ele [VYGOTSKI, 2000c], o que permite essa nova forma de regulação da conduta é *a vida social*, isto é, a interação dos seres humanos imbricada nas relações sociais de produção.

[...] a possibilidade de autorregulação do comportamento ou a capacidade de dirigir voluntariamente e colocar a seu serviço suas funções psíquicas decorre de um processo de internalização das relações exteriores, sociais. Pela regulação da conduta alheia exercida por meio dos signos (diversas formas de linguagem simbólica) ou processos de significação no interior de atividades sociais compartilhadas, cria-se em cada sujeito singular a condição de recriar internamente tais dispositivos externos (essencialmente culturais) e colocá-los a seu dispor, em forma de autoestimulação. (TULESKI & EIDT, 2016, p. 43, itálicos originais).

Essa discussão nesse momento é imprescindível para nós porque não podemos perder de vista esta relação entre o universal e o singular, por meio do particular, para que não incorramos no equívoco de considerar que o desenvolvimento das funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, processos afetivos e criatividade), consideradas por Vigotski (TULESKI & EIDT, 2016, p. 37) como conceitos

basilares da psicologia, se dará apartado de valores éticos e morais²⁴. Estes conceitos contém uma concepção de sociedade, de ser humano, e de desenvolvimento humano.

Trazemos o papel do plano social, das relações sociais mais gerais para o desenvolvimento do psiquismo humano, das funções psíquicas superiores ou de suas sínteses complexas também chamadas de neoformações (TULESKI & EIDT, 2016, p. 53), e a concepção de psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, com a intenção de apresentar uma perspectiva teórico-metodológica crítico-superadora do ensino da atividade esportiva, relacionando-o com a situação social de desenvolvimento (BOZHOVICH, 2023) como possibilidade orientadora do trato com o conhecimento da atividade esportiva (seleção, organização e sistematização).

[...] a relação entre as condições presentes na vida da criança em idade escolar e suas características psicológicas é regida dialeticamente. Por um lado, a transição para novas condições de vida foi preparada por todo o curso do desenvolvimento até aquele momento e só se torna possível a partir do que as crianças alcançam ao longo desse desenvolvimento. Por outro lado, as exigências que a vida faz às crianças nesta nova etapa do seu desenvolvimento condicionam o seu desenvolvimento psíquico subsequente. Como resultado, o desenvolvimento psicológico infantil é um processo complexo que não pode ser entendido sem a análise das condições objetivas que influenciam as crianças e também das características que já foram moldadas e através das quais a influência dessas condições é refratada. (BOZHOVICH, 2023, p. 612-613).

A *situação social de desenvolvimento*, segundo Tuleski & Eidt (2016), é a “relação que se estabelece [sic] entre a criança [e quaisquer seres humanos] e o meio social”. Segundo Tuleski & Eidt (2016), para Vigotski esta situação: “*Determina* plenamente e por inteiro as formas e trajetórias que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que *a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento*, a possibilidade de que o social se transforme em individual”, destacando que “*a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento*” (VYGOTSKI, 1996, p. 264 *apud* TULESKI & EIDT, 2016, p.56, itálicos originais).

A relação entre consciência (psiquismo) e personalidade só é possível numa realidade objetiva (social), onde a situação social de desenvolvimento é o que permite ao-à professor-a

²⁴ Moral aqui no sentido de impulsionador para ação positiva, na constituição de motivos compreensíveis e realmente eficazes na perspectiva humanizadora e não no discurso liberal e/ou conservador, atrelado a “bons costumes”.

orientar seu trabalho didático, ou o trato com quaisquer conhecimentos, no nosso caso, da atividade esportiva. Feitas essas considerações, vamos apresentar os pressupostos da teoria da atividade, e em sequência, da atividade de estudo.

3.2.1. Componentes da atividade humana

A atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio. (LEONTIEV, 2021, p. 103).

A citação acima enfatiza, mais uma vez, a necessidade de conceber a atividade na relação do ser humano com a vida em sociedade.

[...] Quaisquer que sejam as condições e formas sob as quais a atividade humana ocorra, qualquer que seja a estrutura que assuma, ela não pode ser examinada descolada das relações sociais, da vida da sociedade. A despeito de toda singularidade, a atividade de um ser humano representa um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Fora dessas relações, a atividade humana simplesmente não existe. É evidente que a atividade de cada pessoa individualmente depende de seu lugar na sociedade, das condições que lhe cabem, de como isso se organiza em circunstâncias individuais únicas. (LEONTIEV, 2021, p. 103-104).

Diante da complexidade da atividade humana não podemos pensar em uma atividade como algo simples, como se a atividade fosse um ato apenas, mas num sistema com “estrutura, transições e transformações internas”; nem como se o ser humano só fosse capaz de realizar uma única atividade (LEONTIEV, 2021). A complexidade das relações sociais traz uma infinidade de atividades humanas e esse processo, de produção de atividades, continua em curso, juntamente com as transformações sociais.

O fator determinante de qualquer atividade, de qualquer organismo vivo é a necessidade. Ela, a necessidade, é a orientadora da atividade, e pode ser consciente ou inconsciente e de inúmeras ordens. A **necessidade** determina o tipo de atividade.

[...] a atividade de qualquer organismo vivo é suscitada por suas necessidades e está orientada a satisfazê-las. Nesse sentido, o homem [o ser humano] não é uma exceção. As necessidades conscientes ou inconscientes, naturais ou culturais, materiais ou espirituais, pessoais ou socialmente pessoais engendram distintas formas de atividade da pessoa que asseguram sua formação, existência e desenvolvimento como organismo, como

indivíduo e como pessoa no sistema de relações sociais e de produção social. (ITELSON, 2017, p. 89).

A atividade humana é sempre relacionada a um objeto, material ou não-material. É a atividade que medeia a relação entre a necessidade e o objeto que a satisfaz.

[...] É na atividade que ocorre a transformação do objeto em sua forma subjetiva, em imagem; além disso, na atividade se realiza também a transformação da atividade em seus resultados objetivos, em seus produtos. Tomada a partir desse ponto de vista, a atividade aparece como processo no qual se realizam transformações mútuas entre os polos “sujeito-objeto”. “Na produção a personalidade é objetivada; na necessidade, a coisa é subjetivada, observa Marx. (LEONTIEV, 2021, p. 103).

Luria (1979a), quando analisa a atividade consciente humana, aponta três traços, que a diferencia da atividade dos outros animais. Esses traços distintivos descolam nossa atividade do vínculo biológico, não é orientada pela imediaticidade da experiência individual, e nossa atividade é resultado da experiência de toda a humanidade.

O **primeiro traço** da atividade consciente humana é que “a atividade consciente do do homem [do ser humano] *não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos*”, pois “é regida por complexas necessidades, frequentemente chamadas de superiores ou ‘intelectuais’”. Exemplos: “necessidades cognitivas, que incentivam o [o ser humano] à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determina posição, etc.” (LURIA, 1979a, p. 71-72, *itálicos originais*).

Até as necessidades biológicas são atendidas por atividades que se complexificaram, como a necessidade de alimentação que é atendida por atividades que necessitam objetos para além da produção do próprio alimento, como talheres, mesa, cadeira, cozinha, casa, comunidade (cidade/campo), etc. Da mesma forma é com a necessidade de descanso, de lazer, de higiene, etc. A complexificação da vida em sociedade complexificou os tipos de atividades, descolou estas atividades do mero vínculo de atendimento de uma necessidade biológica.

O **segundo traço** da atividade consciente humana é que “ela não é forçosamente determinada por impressões evidentes, recebidas do meio, ou por vestígios da experiência individual imediata”. O ser humano “pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores, porém leis mais profundas.” (LURIA, 1979a, p. 72). Nós, seres humanos, agimos para além

do que a imediaticidade da aparência possibilita. A partir da mediação dos signos, significados sociais, agimos.

O **terceiro traço** da atividade consciente humana é que “a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem [do ser humano] se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem”. Traço radicalmente oposto ao traço do comportamento individualmente variável animal que “tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual”. (LURIA, 1979a, p. 73). Sendo assim,

Desde o momento em que nasce a criança forma o seu comportamento sob a influência das coisas que se formaram na história: senta-se à mesa, come com colher, bebe em xícara e mais tarde corta o pão com a faca. Ele [*sic*] assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. (LURIA, 1979a, p. 73).

A partir do estabelecimento das características essenciais da atividade consciente humana (não está obrigatoriamente vinculada a motivos biológicos, não ser determinada por impressões evidentes e a maioria dos conhecimentos e habilidades ser assimilada da experiência da humanidade) é fundamental agora, conhecermos a que necessidades ela atende, quais suas características principais e quais seus tipos; quais motivos e interesses ela atende, quais seus tipos, e em especial os interesses de estudo.

Para Itelson (2017, p. 92) “A atividade é, então, atuação interna (psíquica) e externa (física) regulada pelo indivíduo, mediante um fim consciente”. Os ***componentes da atividade consciente humana*** são indissociáveis e interdependentes e se orientam por uma ou mais ***necessidades***. A atividade é sempre direcionada a um ***objeto***, que é o real ***motivo*** (fim) e o que diferencia uma atividade da outra, podendo ser material ou ideal. A unidade básica da atividade é uma ***ação*** ou uma cadeia de ações. Para que as ações ocorram é necessário um procedimento, uma ***operação***.

A ***ação***, ou cadeia de ações, atende a fins parciais, com resultados intermediários, que não satisfazem diretamente a necessidade geradora da atividade. A ação possui dois aspectos fundamentais, um intencional, que se relaciona com fins conscientes, e se subordina à representação sobre o resultado a ser alcançado, e outro operacional, que se relaciona com as condições materiais objetivas de sua consecução, ocorre por meio de operações, ou por

procedimentos, podendo, a partir do crivo social se estabelecer como instrumentos. Instrumento são o objeto material no qual estão cristalizados precisamente os procedimentos e as operações. Em síntese, para ser ação tem de ter intenção, consciência e a ação se efetiva a partir de uma operação ou procedimento, que pode ser automatizado. Para Itelson (2017),

O fim para o qual se orienta a atividade, via de regra, se encontra mais ou menos distante. Por isso, para alcançá-lo é necessário resolver, sucessivamente, uma série de tarefas parciais que se apresentam à medida que se avança para esse fim. [...] Cada um desses elementos da atividade, relativamente completo e orientado ao cumprimento de uma tarefa comum e habitual, chama-se *ação*. (ITELSON, 2017, p. 94, itálico original).

Para Leontiev (2021), a ação, ou conjunto de ações, realizadora da atividade é o fim dado em condições determinadas e isto se constitui enquanto uma tarefa. Os processos da atividade exigem para sua realização, a formação ou reconstrução de novos conjuntos de funções psicofisiológicas e novos sistemas funcionais do cérebro. A atividade regula a atividade psíquica, se apaga como resultado de sua satisfação e pode se reproduzir novamente, em outras condições. Segundo Repkin (2019), “Na psicologia, chamamos de *tarefa* o agregado das condições em que um objetivo é definido. Uma tarefa é um objetivo nas condições concretas de sua realização. Por essa razão, *qualquer atividade é um processo de resolução de tarefas*.”. (REPKIN, 2019, p. 226, itálicos originais, negrito nosso).

O autor chama a atenção para que não confundamos a tarefa na atividade de estudo com a “tarefa de casa” prática comum em muitas escolas.

Na prática escolar, o nome “tarefa” é dado a certo tipo de exercício de aprendizagem que na realidade não tem nada em comum com uma tarefa. Qualquer tarefa é específica para um determinado tipo de atividade. Tipos de atividades diferem entre si em conformidade com as tarefas que são resolvidas no interior desses tipos de atividade. Responder a uma pergunta sobre a especificidade de um ou outro tipo de atividade significa responder a uma pergunta sobre a especificidade das suas tarefas. (REPKIN, 2019, p. 226).

Outro componente da atividade é o motivo, pois toda atividade é orientada por um motivo, um objeto, material ou ideal. O motivo que faz o ser humano agir, não é apenas o fato de existir a necessidade, necessita-se de um objeto dessa ação. Para Repkin (2019), o *motivo* dá o estímulo e o significado da atividade.

A necessidade em si não é suficiente para produzir atividade. O encontro com um objeto deve acontecer. Esse objeto, que é capaz de satisfazer a necessidade, é o estímulo direto. Na psicologia isso é chamado motivo. Cada

tipo de atividade está associado com motivos específicos. Para caracterizar uma necessidade, devemos caracterizar um motivo. Além disso, os motivos cumprem uma dupla função: primeiro, a função de estímulo (um tipo especial de ímpeto ou tônico energizante) e, segundo, a função de formação de significado, o que dá à atividade da pessoa um significado relacionado com a personalidade. (REPKIN, 2019, p. 225).

Sendo assim, toda atividade humana é para atender a uma necessidade, direcionada a um objeto. Nem sempre a necessidade é atendida diretamente, com uma única ação (ou tarefa). A **ação**, ou **cadeia de ações**, atende a um objeto, que na psicologia denomina-se motivo. É comum a atividade ter mais de um motivo (objeto), dependendo da necessidade a ser satisfeita. Para Repkin (2019), os motivos podem ser de estímulo ou de formação de significado.

Normalmente, a atividade é multi-motivada – isto é, não está ligada a uma, mas a toda uma série de necessidades. As funções de estímulo e de formação de significado podem não coincidir, mas juntar-se a objetos diferentes. Nesse caso, as relações entre os motivos são hierárquicas. Como regra, o motivo da formação de significado desempenha o papel decisivo. E se ele entra em conflito com o motivo de estímulo, então ele se sobrepõe a este. (REPKIN, 2019, p. 225).

Como destacado no excerto acima, os motivos de formação de significado são dominantes em relação aos motivos de impulso, quando há conflitos de ações. Exemplo: o (a) estudante que estuda para aprender está numa operação (lendo um texto ou fazendo um fichamento) pelo motivo de formação de significado, mas quando se estuda só para obter nota ou para não ser castigado, o motivo que orienta a ação é de impulso. Por que os motivos de formação de significado são mais determinantes da atividade do sujeito? No exemplo dado, se o objeto (motivo) da ação é a aprendizagem, o-a estudante estudará independente dos períodos de avaliação; e no caso do motivo de impulso, na ausência de alguma ameaça, que pode ser dos responsáveis ou até mesmo a ameaça da reprovação, a ação cessará.

Para a atividade de estudo conhecer essa relação entre motivos de formação de significado e motivos de impulso é fundamental.

[...] As funções de estímulo e de formação de significado podem não coincidir, mas juntar-se a objetos diferentes. Nesse caso, as relações entre os motivos são hierárquicas. Como regra, o motivo da formação de significado desempenha o papel decisivo. E se ele entra em conflito com o motivo de estímulo, então ele se sobrepõe a este.

A pessoa se torna consciente dos motivos de sua atividade e os avalia. Em última análise, são eles que determinam suas características especiais como personalidade. Os motivos são o objeto graças ao qual a ação é realizada.

Um motivo pode ser interno, gerado pela atividade em si, ou externo, e não criado pela atividade. (REPKIN, 2019, p. 225).

Os motivos de formação de significado são os mais adequados pensando na atividade de estudo, mas os motivos de impulso também são necessários, pois eles contribuem para que partes fundamentais da atividade (tarefas de estudo) sejam realizadas e que ao final o objetivo da ação seja atingido.

Como já antecipado, é na ação que a atividade se “materializa”. A **operação** é o procedimento que realizamos para atingir o objetivo da atividade.

[...] afora seu aspecto intencional (*o que* deve ser alcançado), a ação tem seu aspecto operacional (*como*, de que modo isso pode ser alcançado), que é determinado não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivo-objetais para que seja alcançado. Em outras palavras, a ação *que se realiza* responde à tarefa; a tarefa é o objetivo, dado em condições determinadas. Por isso, a ação tem uma qualidade especial, que a “formula” de modo especial, e justamente os modos pelos quais ela se realiza. Eu denomino *operações* os modos de realização. (LEONTIEV, 2021, p. 127, itálicos originais).

Leontiev (2021) sintetiza o percurso da atividade consciente humana:

Assim, no fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores, mediadas pelo reflexo psíquico, a análise isola, em primeiro lugar, atividades separadas (específicas), segundo o critério dos motivos que as despertam. A seguir, destacam-se as ações, isto é, processos subordinados a objetivos conscientes. Por fim, as **operações que dependem diretamente das condições para que se alcance um objetivo concreto**. (LEONTIEV, 2021, p. 129, negritos nossos).

No complexo sistema de atividades humanas temos a atividade de estudo que tem uma característica particular, de ser a única atividade que tem como objetivo o desenvolvimento do ser que age, através do objeto do conhecimento. Segundo Davidov (1999), a atividade de estudo possui toda a estrutura da atividade humana. É o que apresentaremos no próximo tópico.

3.2.2 A teoria da atividade de estudo

O conceito de Atividade de Estudo é uma das abordagens aplicadas ao processo de aprendizagem e usada na psicologia soviética que se realiza sobre a base da tese marxista, ao estabelecer a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (L. S. Vigotski). Esse conceito se formou a partir de um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e da atividade (Rubstein, Leontiev); no contexto da teoria psicológica da

atividade (A. N. Leontiev) e em estreita vinculação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P. Ya. Galperin, N. F. Talizina e outros). [...] Esse princípio é base metodológica geral para todos os psicólogos soviéticos; a partir de seu uso, a nossa ciência conseguiu superar o funcionalismo, o associacionismo, o comportamentalismo etc. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 191).

A atividade de estudo é uma teoria fundamentada a partir dos estudos e pesquisas de Elkonin, Davidov e Repkin (PUENTES, CARDOSO & AMORIM, 2021), e conta com muitas derivações. Muitos estudiosos se debruçaram sobre esta teoria na União Soviética e também na Alemanha, constituindo-se grupos, como o de Moscou (LONGAREZI, PUENTES & DE MARCO, 2023), o de Berlim e também o de Karkiv (PUENTES, LONGAREZI & DE MARCO, 2022).

Apesar dos autores Davidov & Márkova (2021) usarem o termo etapa, essa teoria defende a necessidade da unidade da análise entre a atividade, consciência (funções psíquicas superiores) e personalidade.

Nesse contexto mais amplo, é comum para todas as teorias soviéticas de aprendizagem o exame do “elo interno” de tal processo não como conjunto de funções psíquicas isoladas, mas como atividade do aluno na condição de sujeito, personalidade (essa é a principal diferença entre os psicólogos soviéticos e os psicólogos contemporâneos que defendem o comportamentalismo e o cognitivismo). (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 191).

Isto não significa que não devemos conhecer as especificidades e os componentes isolados da atividade de estudo, mas não podemos perder de vista sua unidade estrutural e sua relação com a formação da personalidade. Esta assertiva é importante porque a atividade de estudo é uma categoria geral, que se expressa em ações particulares.

Em uma série de pesquisas encontra-se o desenvolvimento dos indicadores de formação de aspectos particulares da Atividade de Estudo integral. Por outro lado, a consideração da qualidade da eficácia do trabalho dos alunos e professores, não pode ser reduzida a esses aspectos. É de importância primordial a consideração das alterações intelectuais, pessoais e morais pelas quais passam os alunos dos anos iniciais do nível fundamental. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 190).

Podemos compreender mais a qualidade do processo de estudo dos (e das) estudantes conhecendo os verdadeiros motivos de sua conduta do que suas capacidades e modos de ação formados, expressos no seu conhecimento, nas suas ações e nos seus procedimentos.

Em outras palavras, **é necessário avaliar não apenas o conhecimento dos alunos, as ações e procedimentos utilizados** com ajuda dos quais se obtém esse conhecimento (e em consequência não só as capacidades e modos de ação que se formaram nos estudantes), **mas também avaliar o desenvolvimento da personalidade do aluno**. Nesse nível, **as características qualitativas do processo de estudo podem ser descobertas, analisando quais são os verdadeiros motivos da conduta escolar da criança, qual é o sentido que tem para ela o estudo, qual é a sua posição no trabalho escolar e nas relações interpessoais formadas durante esse processo**. Outros aspectos importantes são as características da personalidade que se formam durante o processo escolar. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 190, negritos nossos).

A atividade de estudo possui todos os elementos da atividade humana consciente, mas com um objetivo específico, o próprio desenvolvimento do ser que age, tendo como objeto o conhecimento da realidade. É uma atividade que tem o objetivo de apreender, e, por conseguinte, é uma teoria da aprendizagem.

Um dos resultados teóricos foi a definição do objeto de pesquisa no enfoque analisado e o esclarecimento do conceito de Atividade de Estudo como teoria da aprendizagem. Consiste, em **primeiro lugar**, em garantir o **enfoque** da atividade com relação ao **processo de aprendizagem**. Em **segundo lugar**, centra a **análise** da Atividade de Estudo **na unidade de todos os seus componentes (tarefa de estudo, ações de estudo, ações de controle e avaliação)**. Em **terceiro lugar**, dar um **enfoque especial** para as **novas formações** da Atividade de Estudo que **implica no desenvolvimento intelectual (pensamento teórico) e no desenvolvimento moral (motivação)**. **Por último**, o conceito da teoria da Atividade de Estudo pode **incluir a necessidade** de se fazer uma **conexão entre** o aspecto da **atividade** e o aspecto pessoal do **processo de desenvolvimento da criança**. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 200, negritos nossos).

Nem tudo que o (a) estudante faz é atividade de estudo. Para Davidov (1999), a atividade de estudo tem mais duas características determinantes, além da máxima de possuir todos os componentes da atividade humana em geral; ela tem objeto diferente de qualquer outra atividade; e possui caráter criativo, e por consequência, transformador.

Em primeiro lugar, ela contém todos os componentes do conceito geral da atividade, descritos acima. Em segundo lugar, estes componentes têm um conteúdo específico orientado para um objeto diferente de qualquer outro tipo de atividade (por exemplo, da atividade de jogo ou de trabalho). Em terceiro, na atividade de estudo é necessário que haja o princípio criativo ou transformador. (DAVIDOV, 1999, p. 1).

Consonante com o terceiro pré-requisito apontado por Davidov (1999), ter caráter criativo, Elkonin (2021b) destaca que “a Atividade de Estudo é a atividade objetiva que

modifica os próprios objetos. Entretanto, ela não visa apenas modificar objetos, mas sim introduzir modificações preestabelecidas no próprio sujeito” (ELKONIN, 2021b, p. 151).

Defesa que Repkin (2019) também faz. Nas palavras do autor,

[...] o aspecto distintivo da atividade de estudo é que o seu objetivo e resultado não constituem uma mudança no objeto com o qual a pessoa opera, mas uma mudança no sujeito da atividade. Aqui reside a diferença fundamental entre a atividade de estudo e a atividade de qualquer outro tipo. [...] tanto o objetivo como o resultado não são um produto externo, mas uma mudança dentro de si mesmo como sujeito da atividade. Em outras palavras, a atividade de estudo deve ser entendida como atividade para a auto-transformação do sujeito (REPKIN, 2019, p. 218).

Nas palavras de Elkonin (2021a), “Atribui-se à Atividade de Estudo o papel principal no desenvolvimento da capacidade intelectual e na aquisição de novos conhecimentos durante o período escolar” (ELKONIN, 2021a, p. 143). Quais conhecimentos são esses? Elkonin (2021c) defende os conhecimentos científicos.

[...] Nesse tipo de atividade, **a criança usa e aplica conceitos científicos sob a orientação do professor** [...]. O **resultado** da Atividade de Estudo é a **alteração do próprio aluno, seu desenvolvimento**. De maneira geral, pode-se afirmar que **as modificações** que o aluno experimenta **são as novas habilidades e conhecimentos adquiridos**. Trata-se, pois, de uma **atividade de autotransformação**, cujo produto é as **alterações que acontecem no próprio sujeito** durante a sua execução (ELKONIN, 2021c, p. 160, negritos nossos).

A importância do desenvolvimento do conhecimento científico (expressões também do conhecimento artístico e filosófico são fundamentais) por que no conhecimento empírico há o limite da experiência imediata do ser humano. Davidov & Márkova (2021) apontam as diferenças entre esses dois tipos de conhecimento, a partir das categorias generalização empírica e generalização teórica, que estão, respectivamente, vinculadas ao conhecimento empírico e ao teórico. Qual a base da generalização empírica?

[...] Demonstrou-se que a generalização empírica se baseia na observação e comparação das propriedades externas dos objetos (caráter “visual” tradicional), enquanto que a generalização teórica consiste na ação e na análise objetiva de transformação com o consequente estabelecimento das conexões fundamentais do objeto com a forma genética inicial dele (universal). (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 201).

Essa generalização empírica tem limites, que os autores destacam:

Como consequência disso, o pensamento empírico está relacionado com um nível de transmissão de conhecimentos, no qual, nas crianças, se formam

somente modos particulares e isolados de soluções de tarefas práticas concretas. Nesse caso, a criança usa como base para a resolução da tarefa uma série de conhecimentos prontos. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 201).

Apresentado o limite da generalização empírica, a partir do desenvolvimento do pensamento empírico, vamos conhecer o pensamento teórico a generalização teórica possível a partir de sua assimilação. Segundo Davidov & Márkova (2021, p. 201) são “a reflexão, a análise e o plano interno da ação”.

O pensamento teórico surge quando, desde o início do estudo de um ou outro objeto (ou de uma de suas partes importantes), a criança vê a necessidade de estabelecer um modo generalizado de orientação numa determinada área do conhecimento e construir um modo generalizado de resolução de uma vasta gama de problemas. Dessa maneira, muitas habilidades práticas se formulam com base em uma fundamentação teórica generalizada. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 201).

Tendo a generalização teórica, a partir da apreensão do conhecimento teórico, desde o início, o (e a) estudante se apropria, gradualmente, de um modo generalizado de resolução de problemas, capaz de dar conta de resolver problemas semelhantes.

Graças a essa metodologia, os alunos, se acostumam a procurar gradualmente desde o começo um modo generalizado de resolução de um dado problema que pode ser aplicado à solução de uma gama de problemas análogos. Eles aprendem a usar várias fontes de conhecimento para desenvolver a capacidade de generalizar, praticar e auto educar-se. A formação do pensamento teórico dos estudantes é o foco da Atividade de Estudo. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 201).

A partir do pressuposto que a atividade consciente humana que promove o seu autodesenvolvimento é a atividade de estudo e que a mesma está vinculada a outras atividades humanas, destacamos duas atividades humanas fundamentais que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da atividade de estudo nos e nas estudantes, para esta pesquisa: 1) a **atividade esportiva**: queremos desenvolver a atividade de estudo a partir do conhecimento teórico (científico, Artístico e filosófico) sobre esta atividade humana. Cada componente curricular dá conta de apresentar os (as) estudantes suas áreas do conhecimento, nós estamos estudando como se desenvolve a atividade de estudo a partir do conhecimento da área da cultura corporal e em especial, do esporte; 2) a **atividade de ensino**: realizada pelo(a) professor(a), que é o responsável por selecionar, organizar e sistematizar, lógica e metodologicamente os conteúdos de ensino que são mais adequados para o desenvolvimento

do(a) estudante na perspectiva da ampliação das referências no pensamento sobre a realidade social.

O processo de formação da Atividade Estudo é bastante demorado e acontece durante as aulas de todas as disciplinas. Não se pode formar a Atividade de Estudo nas aulas de matemática e não a formar nas aulas de língua materna. Deve-se abordar o processo de aprendizagem como um todo e, ao mesmo tempo, em todas as disciplinas do programa curricular. (ELKONIN, 2021b, p. 150).

A relação entre estas três atividades (de estudo, esportiva e de ensino) está expressa na categoria conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013; 2016), onde o conteúdo de ensino é o esporte, a forma de seu ensino é responsabilidade do professor organizar, e o destinatário é o(a) estudante. Chamamos a atenção para esta relação para não dar margens a interpretações que levem a concluir que a atividade de estudo possa ocorrer sem planejamento, sem direção, que pode ser uma atividade apenas do ser humano que aprende.

Repkin (2019), ao explicar o papel da atividade organizada para o desenvolvimento da criança, diz que só é possível a partir da apreensão dos modos de ação dos objetos. Apreender o modo de ação é tornar consciente o motivo da atividade.

Diferente de um motivo, um objetivo (um resultado para a realização do qual a ação da pessoa é direcionada) é sempre capaz de se tornar consciente. Mas em relação a uma criança, não podemos dizer que ela se coloque conscientemente o objetivo de mudar a si mesma como sujeito. Elkonin afirma que essa mudança interior no sujeito consiste no domínio dos modos de ação. (REPKIN, 2019, p. 227).

Mas, o autor afirma também que, além dos modos de ação, é necessário dominar os princípios da ação, sua generalização substantiva, e que isso só é possível a partir da apreensão do conhecimento teórico. Repkin (2019) exemplifica essa assertiva, que também é possível a transmissão de um modo de ação a partir de um computador, um robô ou de uma máquina, portanto, não só o modo de ação é suficiente.

No entanto, o domínio dos modos de ação, por si só, não garante a mudança no sujeito. **Um modo de ação que é apresentado sem relação com a necessidade da pessoa e dominado por ela não muda suas características como sujeito. Ela simplesmente expande suas capacidades como um executor.** É sempre possível transmitir um modo de ação por máquina, robô ou computador. Mas uma máquina dificilmente pode resolver as tarefas de um sujeito. Assim, é insuficiente fundamentar a mudança de um sujeito tendo como referência o domínio dos modos de ação. (REPKIN, 2019, p. 227, negritos nossos).

Como esse processo de transmissão às crianças da generalização teórica substantiva, dos princípios gerais dos objetos, pode ser alcançado? Repkin (2019), a partir dos estudos de Galperin sobre o domínio dos conhecimentos por etapas, afirma que no desenvolvimento do processo de estudo é possível transmitir o conhecimento teórico, indo além do conhecimento empírico de habilidades elementares, conhecimentos e hábitos de ordem empírica.

Davydov deu uma resposta para a questão do que constitui uma mudança no sujeito. O impulso para a solução desse problema foi fornecido pela teoria de Gal'perin sobre o domínio do conhecimento por etapas. Soube-se a partir dessa teoria que as capacidades para o domínio de conhecimentos crescem muito substancialmente se o processo pelo qual dominamos o conhecimento for organizado. [...] Descobriu-se que, embora, de acordo com as ideias tradicionais, alunos das séries iniciais sejam capazes de dominar apenas habilidades elementares, conhecimentos e hábitos de ordem empírica (aritmética, escrita etc.), dada uma certa organização do processo de estudo, o conhecimento teórico também se torna acessível a eles. (REPKIN, 2019, p. 227).

Para compreender melhor esse processo do domínio dos modos de ação, dos seus princípios de ação para apreensão da assimilação substantiva, que é somente possível a partir da generalização teórica, é fundamental entender as possibilidades da atividade de aprendizagem, que, para Itelson²⁵ (2017, p. 120), são a “assimilação da informação sobre as propriedades significativas do mundo”; o “domínio de métodos e operações”; e a “assimilação dos procedimentos para utilizar a informação assimilada”, que são os conhecimentos, o hábito e a destreza (habilidade). Conhecer esse processo pode, e deve, contribuir para a orientação do trabalho didático do professor e da professora.

Esse processo se inicia por volta dos seis, sete anos, segundo o autor se desenvolve a partir das atividades que a criança já domina como a linguagem, a brincadeira, etc.

Entretanto, na vida da criança, chega o momento em que um tipo determinado de atividade começa a fazer parte dela. O objetivo direto desta atividade é a assimilação de uma informação determinada, das ações e das formas de comportamento. Tal atividade específica do sujeito, que tem como objetivo o aprender se denomina *aprendizagem*.

A aprendizagem inclui: a) a assimilação da informação sobre as propriedades significativas do mundo, necessária para a exitosa organização de uns ou outros tipos da atividade ideal e prática (o produto deste processo

²⁵Apesar de o autor não utilizar o termo “atividade de estudo” é um dos autores russos que desenvolveram estudos sobre psicologia e aprendizagem, notadamente na área da cibernética e matemática. Outro esclarecimento é que o autor utiliza o termo movimento como sinônimo de ato, diferentemente de ação, um componente da atividade. Em nosso trabalho estamos usando o termo “ato” para não confundir com a concepção do termo “movimento”, consolidada na Educação Física. Utilizamos o texto *Caracterização geral da atividade da pessoa* (2017).

são os conhecimentos); b) o domínio dos métodos e operações que conformam todas estas formas de atividade (o produto deste processo são os hábitos); c) a assimilação dos procedimentos para utilizar a informação assimilada em correspondência com as condições que tem tarefa e o objetivo proposto (o produto deste processo são as habilidades).

A aprendizagem tem lugar onde as ações da pessoa são dirigidas pelo objetivo consciente de assimilar determinados conhecimentos, hábitos e destreza.

Esta capacidade somente alcança seu desenvolvimento por volta dos seis ou sete anos, formando-se sobre a base dos tipos anteriores de atividade: a brincadeira, a linguagem, o comportamento prático, etc. Uma condição inicial para formar na criança a capacidade de estudo é criar-lhe motivos conscientes para assimilar determinado conhecimento, destrezas e hábitos. (ITELSON, 2017, p. 120, itálicos originais).

Itelson (2017) analisa a execução de um ato (denominado por ele também por movimento), um ato qualquer, genérico, considerando três componentes: os motrizes, os sensoriais e os centrais, responsáveis pela execução, controle e regulação da ação, que são os meios da atividade.

Os aspectos estudados de um ato qualquer também podem se chamar *componentes motores* (motrizes), *sensores* (sensoriais) e *centrais*. Por conseguinte, as funções que eles cumprem na execução da ação podem ser denominadas como de execução, controle e regulação. Os modos de execução, controle e regulação utilizados pela pessoa no transcurso da atividade são os meios dessa atividade. (ITELSON, 2017, p. 100, itálicos do autor).

Esses componentes podem ser realizados de uma forma completamente inconsciente como é o caso dos atos relacionados ao campo fisiológico, para manutenção da vida, ou conscientes, total ou parcialmente, podendo haver uma mescla entre componentes conscientes e inconscientes. As primeiras ele exemplifica com o sistema de movimento da laringe, e as segundas, com a ação de andar de bicicleta.

Cada uma das funções numeradas [execução, controle e regulação] pode ser realizada consciente ou, inconscientemente. Por exemplo, o sistema de movimento da laringe, necessário para pronunciar uma palavra, é completamente inconsciente para a pessoa. Como regra não se tem consciência dos complexos conjuntos de contrações e distensões musculares necessários para a execução de qualquer movimento. A direção destes movimentos ocorre simplesmente na forma fisiológica sem a participação da consciência.

Porém, as formas gramaticais e o conteúdo da frase que a pessoa se dispõe a pronunciar sempre estão previstas no nível da consciência. Como regra, se tem consciência dos objetivos finais da ação como também de seu caráter geral. Por exemplo, uma pessoa que vai de bicicleta não pode fazê-lo de forma totalmente inconsciente. Em geral, deve imaginar para onde vai, por

qual caminho, a que velocidade, etc. O mesmo ocorre com a ação laboral, de jogo ou qualquer outra. (ITELSON, 2017, p. 100).

O autor segue sua análise do ato (movimento) explicitando as possibilidades de mudanças, onde um ato pode ser praticado em sua maior parte de forma inconsciente, mas o mesmo pode se configurar como ato consciente, é nesse trânsito, entre elementos inconscientes e conscientes que os hábitos são formados.

[...] alguns movimentos [ações] podem ser executados com regulação consciente ou inconsciente. Por exemplo, caminhar é o exemplo típico da atividade onde a maior parte dos atos se realiza inconscientemente. Mas, ao caminhar sobre uma corda suspensa, a execução dos mesmos movimentos, o controle sensorial e a regulação central se convertem em objeto da mais tensa atenção (em especial na pessoa que não tem treino). (ITELSON, 2017, p. 100).

A atividade de caminhar, em um momento inicial da vida se constitui como uma atividade, com todos os elementos de uma atividade (necessidade, objeto (motivo), ação e operação). Em um determinado momento essa atividade se torna um hábito. Itelson (2017) aclara esse processo.

É possível o fenômeno contrário, quando determinados aspectos da ação exigem no início uma cuidadosa regulação consciente e depois começam a ser executadas cada vez com uma menor participação da consciência: eles se automatizam. Tal automatismo parcial da execução e regulação dos movimentos dirigidos para um fim é o que nas pessoas se denomina de “hábito”. (ITELSON, 2017, p. 100).

O autor fala em automatismo parcial porque o mesmo considera que não existe ação humana completamente automatizada, sem algum grau de consciência, isto sendo possível apenas aos animais, o que ele denomina de hábito puro.

Em geral, do “hábito puro” como mecanismo do comportamento, pelo visto, se pode falar só ao caracterizar os animais. No humano, qualquer atividade, exceto casos patológicos, está regulada pela consciência. A automatização de uns ou outros componentes da ação somente desloca o objeto da regulação consciente, eleva ao círculo da consciência os objetivos gerais da ação, as condições da sua execução, o controle e a avaliação dos seus resultados. (ITELSON, 2017, p. 101).

Fundamental para nós essa explicação porque no âmbito da Educação Física, e do ensino da atividade esportiva, o processo de automação ainda é um tabu, sendo, às vezes, motivo de divisão de categorias de ensino, tradicional e progressista, sendo a primeira, a que defende que é necessário o ensino, e conseqüentemente, a aprendizagem do gesto técnico, ou seja, da automação, da transformação em hábito, e a segunda categoria, a progressista, onde a

automação não deveria ser objeto de ensino, ou seja, o gesto técnico (técnicas e fundamentos das atividades da cultura corporal/esporte) deveria ser uma consequência “natural” do processo. Consideramos uma interpretação equivocada de que a crítica à forte centralização dos fundamentos técnicos das atividades esportivas seja sua negação.

Compreender o processo de formação do hábito no ser humano pode nos ajudar a compreender os mecanismos que transformam os atos que compõem a atividade esportiva em hábitos e destrezas, porque é a partir da automatização de parte do ato humano que permite a sua consciência “se libertar” para o processo criativo. Itelson (2017) exemplifica esse processo com a atividade do ciclista e do pianista.

[...] A automatização crescente dos movimentos pode ser acompanhada de uma ampliação simultânea da regulação consciente das ações, das quais esses movimentos fazem parte. Por exemplo, a automatização dos movimentos mediante os quais o ciclista mantém o equilíbrio lhe permite deslocar sua atenção para as coisas que estão à sua volta, para o movimento da rua, ou o perfil do caminho etc., e, sob essa base, regular mais conscientemente seus atos. Por analogia, os movimentos automatizados do pianista principiante, ao encontrar as teclas necessárias, permitem-lhe elevar substancialmente o nível consciente de direção da execução dos atos em conjunto e matizar a interpretação em consonância com a ideia criadora da obra. (ITELSON, 2017, p. 101).

Interessa-nos o processo de considera o hábito como ação conscientemente automatizada e, por isso, apresentaremos sua estrutura. Relembrando que o hábito para Itelson (2017, p. 101) é “A automatização parcial das ações” e nos interessa porque “permite introduzir mudanças na sua estrutura”, de três ordens: 1) procedimentos para a execução dos atos; 2) meios de controle sensorial sobre os atos; e 3) métodos da regulação central da ação. Vamos entender como ocorre cada processo.

Identificamos se há **mudança positiva nos procedimentos para a execução dos atos quando “Movimentos particulares, que antes se realizavam isoladamente, fundem-se em um ato único**, em um movimento complexo no qual não há pausas nem interrupções entre os movimentos simples que o compõem por separado” (ITELSON, 2017, p. 101). Como exemplo o autor usa a aprendizagem da escrita e de direção de veículo automotor.

Por exemplo, ao iniciar a aprendizagem de escrever, o escolar faz a operação acompanhando com os múltiplos movimentos restantes: mostra a língua, mexe o corpo, inclina a cabeça etc. À medida que assimila a ação, todos os movimentos desnecessários desaparecem. O aprendiz, ao fazer as mudanças de velocidade no carro, o faz como um “ato escalonado”, enquanto que o

motorista experiente os realiza com suaves movimentos da mão. (ITELSON, 2017, p. 101-102).

Quando a mudança nos procedimentos ocorre positivamente “Surge a **simultaneidade**, ou seja, **a execução dos movimentos em um mesmo ato**” (ITELSON, 2017, p. 102).

[...] Ao assimilar as ações surge a possibilidade de modificar o aspecto do movimento para que seja mais econômico, ou seja, em todos os aspectos que servem de motor aos componentes dos movimentos (para diminuí-los), a sequência dos movimentos (se faz menos intermitente), a conjunção dos movimentos (os quais se realizam simultaneamente) e também da sua rapidez. (ITELSON, 2017, p. 102).

Pensando no ensino da atividade esportiva podemos pensar no ensino das ações necessárias à realização do jogo do voleibol. A ação de sacar envolve atos como posicionar-se em frente à quadra, lançar a bola ao alto e golpeá-la para que ultrapasse a rede para que caia no campo adversário. No início do aprendizado, geralmente, os atos fundamentais são acompanhados por outros, que às vezes atrapalha sua execução satisfatória. Transformar esse processo num hábito, “numa ação conscientemente automatizada”, simultânea, permite que o praticante, e a praticante, possa aprender a direcionar o seu saque para determinado local ou jogador, ou jogadora; aumentar ou diminuir a força e a velocidade utilizadas no saque; e também possa participar do jogo realizando outras ações como recepção, levantamento, ataque, etc.

A **segunda mudança** introduzida pela automatização parcial das ações ocorre quando há **mudança de controle sensorial** sobre os mesmos. A mudança positiva a partir de sínteses sensoriais especiais.

O controle visual sobre a execução dos movimentos em grau significativo é substituído pelo muscular (cinético). [...] Desenvolvem-se “sínteses sensoriais” especiais que permitem avaliar a correlação das diferentes magnitudes que determinam o caráter dos movimentos. Por exemplo, a medição feita a olho e o sentido da velocidade no motorista, o sentir o material no marceneiro, a fina diferenciação das medidas do ferreiro e do polidor, o sentido de orientação no espaço do piloto. Desenvolve-se a capacidade de distinguir e diferenciar com rapidez as orientações importantes para o controle dos resultados da ação. (ITELSON, 2017, p. 102).

Continuando a reflexão sobre a aprendizagem do voleibol, quando o (e a) estudante aprende a reconhecer quando a bola cairá dentro, ou fora, do campo de jogo, apenas por sua

trajetória; ou mesmo identificar se a bola está calibrada no nível ideal apenas pelo som que emite ao tocar o solo, podem ser exemplos desta mudança positiva.

A **terceira mudança** positiva possibilitada pela automatização parcial das ações, ou seja, da formação do hábito, é a mudança **nos métodos da regulação central da ação**. Nesse estágio há uma mudança de foco da atenção. Ela sai dos meios da ação, os atos, e se direciona para a situação e os resultados esperados pela ação. “A atenção se libera da percepção dos meios da ação e se desloca fundamentalmente para a situação e os resultados da ação. Alguns cálculos, resoluções e outras operações intelectuais começam a realizar-se rápido e junto (“intuitivamente”)” (ITELSON, 2017, p. 102-103). Com essa mudança se estabelece a capacidade de antecipação (“consciência de uma cadeia de medidas que se devem empregar”).

[...] A preparação interior para os movimentos seguintes ocorre durante a execução dos anteriores, diminuindo o tempo de reação. Ao iniciar a aterrissagem, o piloto já está preparado para toda a série de procedimentos padrão com as quais se configura a execução de um tipo de aterrissagem em determinadas condições. Por isso, o passo de um procedimento a outro transcorre sem um plano especial. Só se planeja qual é o modo de aterrissagem que se deve escolher. (ITELSON, 2017, p. 103).

Seguindo a reflexão sobre o ensino do voleibol e da aprendizagem do saque e demais fundamentos técnicos. Quando o (a) jogador (a) se liberta da necessidade de analisar (calcular) a altura de lançamento da bola para realizar o saque adequadamente, e “lança” a bola ao alto “automaticamente”, possibilita a ela imediatamente sair da “zona de saque” e se dirigir à sua posição para dar continuidade no jogo; ou quando o jogador, ou a jogadora, ao “atacar” a bola e já automatizou parcialmente este ato, pode olhar para o campo adversário e identificar se há um “bloqueio” e mudar a direção do seu ataque ou mesmo mudar a própria ação. Esses processos exemplificados levam apenas alguns segundos para se realizar.

Para Itelson (2017) é a partir do exercício que é possível a mudança nos mecanismos da ação, anteriormente explicitados. Vamos entender qual é o mecanismo psíquico dessas mudanças a partir de exercícios, que ocorre através da pesquisa e da seleção.

No seu fundamento, este mecanismo inclui as tentativas de pesquisa e a seleção. A pessoa trata de executar uma ação determinada, controla seus resultados. Os movimentos exitosos, as orientações justificadas e os meios de regulação pouco a pouco se selecionam e se reforçam; os fracassos e o que não se justifica são reprimidos e eliminados. (ITELSON, 2017, p. 103).

A partir do exercício, é possível a apropriação de um modelo de ação psíquico. Para Itelson (2017, P. 103), exercício é “A execução semelhante e repetida de determinadas ações

ou de tipos da atividade, que tem por finalidade a sua assimilação, apoiando-se na compreensão e acompanhada de um controle consciente e corretivo”. O exercício permite o controle e a correção da ação, a sua alteração, de acordo às necessidades reconhecidas. Nos exercícios, cada tentativa pode ser controlada conscientemente.

As mudanças de caráter da ação se registram à medida em que os exercícios refletem as mudanças na configuração da atividade psíquica ao executar tais ações. Cada nova tentativa, acompanhada de um controle consciente e de correção, reflete não só a lembrança dos meios, mas os fins da ação. Como regra, conduz à mudança dos meios para a análise da tarefa, dos meios para resolvê-la e dos meios para regular a ação (grifo do autor). (ITELSON, 2017, p. 103).

Na sua exposição, o autor exemplifica o processo de assimilação a partir de exercícios com o exemplo da mudança de atividade de um aluno a partir da execução repetida de traçado de vários detalhes iguais. Na primeira tentativa,

[...] O aluno enfrenta uma ação que lhe é nova. Antes só tinha visto e compreendido como se realizava a ação. **Para efetuar a operação** por si mesmo é **necessário traduzir as indicações orais do professor e o que compreendeu** ao mostrar os modelos no idioma da motorização (da regulação de seus próprios movimentos).

Ao tentar executar a operação, **ao dar-se conta dos erros e corrigi-los**, o aluno **começa** pela primeira vez **a perceber**, realmente, a sua “**essência motriz**”, começa a “**sentir muscularmente**” **os meios para a sua execução**. No “quadro da ação” e a sua representação se incluem sensações musculares, necessárias para a regulação dos movimentos. É **nesse ponto** que se **supera a dificuldade principal** e se **estabelece a ponte entre a representação lógico-imaginativa**, sobre o **como se deve executar a ação**, e a **execução real de tais ações**. Sobre tal base, **conforma-se a imagem sensitivo-motora da operação** e a sua **compreensão objetivada intelectualmente**, ou seja, o “**modelo de ação**” psíquico, que **regula e controla a execução**. (ITELSON, 2017, p. 104, negritos nossos).

Após algumas ações, ou a partir da segunda ação do exercício,

[...] O aluno **começa tendo já uma ideia senso motriz** sobre as **formas de execução e regulação das ações**. Por isso **desaparece a maioria das dificuldades relacionadas** com o passo do dito ao feito, da imagem à ação, ou seja, com a direção dos movimentos em correspondência ao objetivo da ação. Daqui **se desprende**, como regra, um **avanço significativo**, com uma **melhoria brusca e rapidez na execução da operação**. (ITELSON, 2017, p. 104, negritos nossos).

Na sequência das ações do exercício há certa estabilidade, e um avanço no processo de assimilação e também de automatização.

[...] As variações nas formas de execução das operações não são grandes entre um e outro detalhe. Os movimentos supérfluos são eliminados, há a correção dos incorretos, fissionando os movimentos correlacionados, e estandardizando ainda mais os métodos. Em virtude da estandardização dos métodos, a execução se faz mais automatizada, libera-se do controle da consciência e transcorre como um sistema de reações reflexas condicionadas. (ITELSON, 2017, p. 104).

Com um determinado número de ações no exercício a automatização se estabelece e há a liberação da consciência, o que amplia as possibilidades de ação do ser que age, e consequente controle volitivo sobre suas ações podendo adaptá-las.

[...] A automatização dos métodos fundamentais da execução do controle e da regulação das ações libera a consciência para que se tenha em conta uma quantidade maior de condições da ação. Surge a possibilidade de dirigir voluntariamente a velocidade das ações, adequá-las às tarefas em mudanças e transportá-las às novas situações e detalhes. (ITELSON, 2017, p. 104).

Com relação à formação consciente do hábito, as pesquisas quantitativas realizadas por Itelson (2017) são de dois tipos de “curvas de aceleração”: as do tipo negativa e positiva, sendo a primeira “característico de um processo no qual predomina a aprendizagem por ensaios e erros”, e a do segundo tipo “característico de tarefas em que a execução correta das ações exige fundamentalmente sua compreensão” (ITELSON, 2017, p. 106-107). As “Curvas de aceleração negativa (no início, a formação do hábito é rápida, mas depois se faz mais devagar, aproximando-se do nível de velocidade máxima, número de erros, etc.)”. Já as “Curvas de aceleração positiva (no início, a posseção da ação se realiza lentamente, logo se faz cada vez mais rápida)” (ITELSON, 2017, p. 106). Para o autor “Não é possível a formação de um hábito sem as repetidas tentativas práticas” (ITELSON, 2017, p. 107).

Ainda sobre a formação do hábito, consideramos reforçar sua relação com a conscientização que requer um processo, que já destacamos também, requer a repetição. Reforçamos essa assertiva para afastar a ideia de que o hábito se forma inconscientemente. Consoante com essa defesa, Itelson (2017) sintetiza o seu processo de formação.

[...] A execução das **ações** pelo **ser humano**, como já vimos, em uma ou outra ação está **regulada** pela **consciência**. Por isso, os mesmos processos que tem lugar nos animais adquirem caráter totalmente distinto no [ser humano] ~~homem~~. Os **ensaios práticos** têm caráter de **tentativas conscientes** de **reproduzir** determinados movimentos. O **controle dos resultados**, a **avaliação das condições** e a **correção nas ações** são em um e outro grau **conscientes**. Isto muda os métodos dos intentos experimentais. A **imitação** começa a **apoiar-se na observação conscientemente orientada** do **modelo das ações assimiladas**. E o que é mais importante, o **escolher** e **regular** os

métodos, começa a **reger-se** pela **compreensão** dos **objetivos** e pela **representação** dos **conteúdos**. (ITELSON, 2017, p. 107).

Neste processo são fundamentais a reprodução verbal das ações observadas e a reprodução do modelo de ação, que, apesar de diferentes no início do processo, condicionam o mesmo.

A atividade oral, ou a reprodução verbal das ações observadas, é um importante meio na formação dos hábitos, do mesmo modo que a atividade ideal, ou de reprodução “no cérebro”, do modelo de ação a ser executada também é importante. Estas particularidades, a princípio distintas do mecanismo de formação dos hábitos, condicionam as regularidades do processo de sua formação. O hábito surge como ação conscientemente automatizada. Funciona como meio automatizado de execução de uma ação. (ITELSON, 2017, p. 107).

Para o autor, “Sua função consiste em liberar a consciência do controle sobre a execução dos meios da ação e sua comutação para os objetivos e condições da ação. As etapas básicas deste processo podem ser mostradas no esquema abaixo” (ITELSON, 2017, p. 107).

Na figura abaixo o autor apresenta as etapas do desenvolvimento do hábito.

Figura 2: Etapas do desenvolvimento do hábito

Etapas do desenvolvimento do hábito	Caráter	Objetivo	Particularidades da execução da ação
1	2	3	4
1. Informativa	Compreensão e representação das ações.	Conhecimento dos meios de execução das ações.	Compreensão precisa do objetivo, porém imprecisa dos meios para alcançá-lo, erros ao atuar.
2. Preparatória (analítica)	Execução consciente, porém desajeitada.	Domínio de determinados elementos da ação, análise dos meios da sua execução.	Compreensão clara dos meios de execução da ação, porém sua execução é imprecisa e intermitente; muitos movimentos acessórios, atenção mais concentrada; concentração nas atuações; controle deficiente.
3. Estandarizante (sintética)	Automatização dos meios da ação.	Conjugação e união de movimentos elementais em sua ação única.	Elevação da qualidade dos movimentos, sua fusão, eliminação dos acessórios, deslocamento da atenção para os resultados, melhoria do controle muscular.
4. Dificultador (situacional)	Adequação plástica à situação.	Domínio da regulação voluntária do caráter da ação.	Execução dirigida e flexível das ações; controle sobre a base de sínteses sensoriais especiais, sínteses intelectuais (“intuição”).

Fonte: Itelson, 2017, p. 108.

Em síntese, o processo de formação do hábito, inicia-se com a compreensão e representação das ações, passa pela execução consciente, porém desajeitada, pela automatização dos meios da ação, até chegar à adequação plástica à situação, com o domínio da regulação voluntária, através de sínteses intelectuais.

A formação dos hábitos não é um processo de formação isolado, ele ocorre dentro de um sistema em que já existem hábitos formados e interagem entre si, facilitando ou dificultando a formação de novos hábitos. Essa interação está expressa na lei geral de formação do hábito, formulada por Itelson (2017).

A lei geral da elaboração do hábito consiste, como vimos, em que o indivíduo, **ao enfrentar uma nova tarefa, no início, procura utilizar os mesmos meios da ação que já possui**. Ele, desde logo, está orientado pela tarefa, **transportando ao processo** de sua execução **os meios** que, segundo sua experiência, foram **aplicados na solução de tarefas semelhantes**. Pode-se observar que **o êxito do traslado dos meios da atividade depende da medida em que se valora corretamente a semelhança das tarefas desde o ponto de vista dos meios para a sua solução**. (ITELSON, 2017, p. 109, negritos nossos).

Na assertiva acima destacamos o papel da análise da nova situação e a escolha das ações para resolvê-la, considerando-o fundamental. Dela depende a transição de um hábito a outro. Itelson (2017) aponta duas possibilidades extremas em que a interação de hábitos pode ser positiva ou negativa. Essa transição o autor denomina deslocamento. O deslocamento negativo (interferência de hábitos) é

[...] quando a pessoa associa o objetivo, os objetos, ou as condições de duas ações como similares, enquanto que, na realidade, tais ações são diferentes pelos métodos de execução, de controle ou de regulação central. Neste caso, meios ineficazes para a ação resultam ser o ponto de partida. Descobrir quais os erros, superá-los e substituí-los por novos métodos corretos exige tempo e repetidas tentativas. A formação do hábito se dificulta e atrasa. Então, fala-se de deslocamento negativo ou de interferência de hábitos. (ITELSON, 2017, p. 109).

O segundo é o deslocamento positivo (indução dos hábitos) e ocorre

[...] quando os objetivos, objetos, ou condições de duas tarefas são extremamente diferentes, enquanto que as ações necessárias para sua correta solução são similares pelos meios de execução, controle e regulação central. [...] Como ponto de partida se tomam ações adequadas e a formação do hábito se facilita significativamente. Então, diz-se que há um deslocamento positivo ou uma indução dos hábitos. (ITELSON, 2017, p. 110).

Esses deslocamentos (positivo e negativo, de interferência ou de indução de hábitos) interferem (positiva ou negativamente) diretamente na aprendizagem.

O influxo da experiência e dos hábitos já adquiridos na formação do novo hábito se determina não só pelo caráter e os objetos das ações, senão, também, pela relação do indivíduo com tais ações e objetos. O deslocamento negativo que dificulta fortemente a aprendizagem e, especialmente, a reaprendizagem pode ser substancialmente debilitado se as tarefas que se interferem se espaçam e o aluno adquire consciência dos sintomas que essencialmente as diferenciam. O deslocamento positivo de hábitos é intensamente facilitado e o ensino acelera-se ao aluno se lhe são demonstrados os traços da analogia substancial de tarefas nas diferentes aparências. (ITELSON, 2017, p. 110).

O deslocamento positivo (indução de hábitos) é o caminho mais adequado para o desenvolvimento da conduta intelectual, segundo o autor.

O desprendimento, a separação da ação daquelas condições nas quais se formou e seu deslocamento às novas condições e aos novos objetos, em alguns casos, permite imediatamente, sem ensaio nem erros, resolver com êxito novos tipos de tarefas, ou seja, abre o caminho para um tipo de conduta nova, por seus princípios, a conduta intelectual. (ITELSON, 2017, p. 110).

Esse processo, para o autor, é o processo de separar a ação utilizada para resolver uma tarefa e usá-la numa outra tarefa é sua transformação em operação, que “é possível somente a base de uma determinada atividade psíquica: percepção da similaridade, generalização, etc. É possível o deslocamento dos meios de regulação central da ação, ou seja, a transformação das ações psíquicas em operações” (ITELSON, 2017, p. 110-111).

A questão da interação dos hábitos, do seu deslocamento positivo, a partir da transformação da ação realizada de um hábito, para utilização como operação na formação de outro hábito, só sendo possível a partir da conduta intelectual do, e da, estudante é um dos problemas principais da psicopedagogia, segundo Itelson (2017).

Não é surpreendente que o problema do deslocamento seja um dos problemas centrais da psicopedagogia. O deslocamento correto e exitoso das ações assimiladas às novas tarefas significa assimilar os novos tipos da atividade com êxito e com o mínimo de erros. Quanto mais amplo é o círculo de objetos ao qual a pessoa pode aplicar corretamente as ações assimiladas, mais amplo é o círculo das tarefas que estará em condições de resolver segundo os hábitos adquiridos. Em poucas palavras, quanto mais amplo e preciso forem o deslocamento das atividades assimiladas e o apreendido, tanto mais frutíferos serão os resultados da sua aprendizagem e mais eficaz a ajuda destes na atividade. (ITELSON, 2017, p. 110-111).

Trouxemos a exposição extensa do que se constitui o processo de formação do hábito e de sua interação (deslocamento entre hábitos e formação de novos) porque destacamos que eles são fundamentais para o desenvolvimento da atividade de estudo, quando criamos nos e nas estudantes motivos conscientes para assimilação de conhecimentos, hábitos e destrezas (habilidades). A formação do hábito, ou ainda o processo de interação de hábitos, notadamente o deslocamento positivo, colabora no processo de apreensão de habilidades. Para a psicologia histórico-cultural o que é a habilidade?

Qualquer comportamento em novas condições, ou em relação com novos objetos, **fundamenta-se no deslocamento das operações**. O **deslocamento** se apoia na **similaridade das condições** ou das **coisas**, segundo os **signos essenciais** para os **objetivos da atividade**. A similaridade pode ser percebida ou não. Podem-se perceber os objetivos e os meios da ação, e finalmente, os vínculos das coisas que estão na base da transformação. **Quanto mais complexa for a atividade**, mais distante os objetivos e mais complexas as mudanças exigidas dos objetos, **mais ampla será a atividade intelectual intermediária** necessária **para** garantir um **deslocamento exitoso**. Mas, em qualquer caso, **semelhante deslocamento** pode ser considerado como **uma habilidade**, ou seja, a **utilização dos conhecimentos e dos hábitos que o indivíduo possui para selecionar e realizar os meios da ação em correspondência com o objetivo proposto**. (ITELSON, 2017, p. 111-112, negritos nossos).

Na habilidade está contida atividade intelectual. Este é um fato que queremos demarcar. E quanto mais complexa a atividade, maior será a atividade intelectual necessária. Pois, se queremos desenvolver habilidades complexas no ensino da Educação Física/atividade esportiva temos que pensar no desenvolvimento, na formação, de habilidades complexas. Itelson (2017) assim define habilidade:

[...] o **domínio de um complexo sistema de ações psíquicas e práticas necessárias para uma regulação racional da atividade, com ajuda dos conhecimentos e hábitos que a pessoa possui**. Este sistema inclui a eleição dos conhecimentos relacionados à tarefa, a determinação dos dados essenciais da tarefa e, com base neles, a determinação dos sistemas de mudanças coerentes à sua solução, à realização das mudanças, ao controle dos resultados, segundo o objetivo proposto e a correção consequente de todo o processo descrito. (ITELSON, 2017, p. 112).

Repkin (2019), a partir de Rubinstein e Davidov, destaca a relação entre a habilidade e a atividade de estudo, sendo o objetivo desta dominar os princípios de produzir as ações, e o motivo a capacidade de realizar ações.

Em sua análise sobre a natureza das habilidades, Rubinstein mostrou que as habilidades são baseadas em um mecanismo de análise e generalização. A capacidade está ligada de alguma forma com os modos de ação. Ela regula a velocidade e a flexibilidade com os modos são dominados. Portanto, quando Davydov fala da tarefa de dominar os princípios da generalização teórica, ele está na verdade falando da tarefa de formar habilidades – ou seja, o resultado da atividade de estudo é a mudança em habilidades. Portanto, o objetivo da atividade de estudo é, de fato, dominar os princípios de produzir as ações de um determinado tipo, enquanto seu motivo é a capacidade de realizar ações desse tipo. (REPKIN, 2019, p. 228).

Desenvolver uma habilidade requer atividade do ser, fundamentada no que ele já domina, nos hábitos, no que ele já conhece, nos conhecimentos, e na consciência do que é necessário mudar do que já domina/conhece para resolver a tarefa proposta. Itelson (2017) denomina esse processo de exteriorização do que o ser humano, estudante, conhece.

A habilidade pressupõe a exteriorização ou materialização dos conhecimentos em uma ação física. Seu ponto de partida é a elaboração da informação em nível do ideal. Sua consequência é a regulação das ações práticas pelos resultados desta atividade ideal. [...] Disso se depreende que, para plasmar os conhecimentos em habilidade, o domínio de um conjunto de hábitos e operações é requerido. (ITELSON, 2017, p. 112)

O processo de formação de habilidades pode ser dirigido à formação de habilidades/hábitos científicas.

A formação da habilidade representa o domínio de um sistema de operações de elaboração da informação contida nos conhecimentos e daquela recebida por meio do objeto e, ainda, das operações para revelar esta informação, confrontá-la e relacioná-la com as ações. Tal processo de formação, ou seja, de desenvolver os hábitos científicos, pode ser realizada de diferentes formas, as quais podem conduzir a dois casos extremos. (ITELSON, 2017, p. 212).

O papel do professor, e da professora, é fundamental no desenvolvimento do hábito científico, mas se for uma atividade planejada, orientada, porque segundo Itelson, essa formação pode ocorrer em dois casos extremos.

No **primeiro**, o estudante **possui os conhecimentos necessários** E [*sic*], assim, **sugere-se ao aluno a tarefa da sua aplicação racional. Ele mesmo procura as soluções**, descobrindo, **graças aos ensaios e erros, as orientações correspondentes, os modos de elaborar a informação e os métodos da atividade**. Este é o caminho mais difundido hoje no ensino, embora seja o menos efetivo. (ITELSON, 2017, p. 112, negritos nossos).

Nesse caso, o papel do professor, da tarefa de estudo, é limitado, uma vez que a capacidade de análise fica prejudicada, o que acaba orientando a atividade é o acerto ou o erro. A segunda possibilidade que Itelson (2017) apresenta é a mais adequada ao desenvolvimento de habilidades/hábitos científicas, a que valoriza o papel do professor, e da professora.

O **segundo caminho** consiste em que **o pedagogo dirija a atividade psíquica necessária para a aplicação dos conhecimentos do estudante**. Neste caso, **o pedagogo coloca o aluno em situação de conhecimento dos critérios para escolher os signos e as operações, organizando sua atividade de elaboração e utilização da informação recebida para solucionar as tarefas propostas**. (ITELSON, 2017, p. 112-113, negritos nossos).

É papel do professor, e da professora, organizar o trabalho didático na perspectiva de apreensão dos princípios gerais dos objetos, fenômenos, conhecimentos, etc., na perspectiva de apreensão do conhecimento teórico e não apenas do conhecimento empírico. Itelson (2017) e Repkin (2019) apresentam a necessidade da apreensão dos modos de ação para a aprendizagem. Itelson (2017) explicita o **processo de formação e interação dos hábitos, o desenvolvimento de habilidades**, destacando que **o papel da atividade intelectual e do conhecimento teórico** são fundamentais para tal. Repkin (2019) explicita o **processo de apreensão da generalização substantiva, dos princípios de ação, também enfatizando o papel do conhecimento teórico**, e o autor enfoca que o que diferencia uma atividade de outra é o tipo de tarefa a ser resolvido e não sua aparência, seu modo de ação.

Normalmente julgamos a atividade por meio de suas manifestações externas – as ações e operações que a pessoa executa. Mas esses são indicadores puramente externos e bastante não-confiáveis. [...] Mas as atividades são diversas. Então, em que elas diferem uma da outra? Provavelmente elas não diferem em relação ao que a pessoa está fazendo (ou seja, que tipo de operações está realizando e com que tipo de objetos), mas em relação ao objetivo, à tarefa que está realizando. Tarefas – é isso que distingue uma atividade da outra. Cada atividade tem suas tarefas específicas. (REPKIN, 2019, p. 217).

É baseado nessa orientação que Repkin (2019) define que “o objetivo da atividade de estudo, a tarefa de estudo, é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação”. (REPKIN, 2019, p. 228). Para que o domínio dos princípios aconteça é a mediação do pensamento teórico, que por sua vez, só é possível ser desenvolvimento pelo conhecimento teórico, e não o modo de ação que permita o domínio do pensamento empírico, desenvolvido a partir do pensamento empírico.

Os dois tipos de conhecimento são muito diferentes em sua estrutura, apoiam-se em mecanismos diferentes para pensar e pressupõem diferentes tipos de generalização e análise. [...] **Para permitir que a criança atinja o nível de generalização teórica, é necessária uma organização especial de sua atividade. É necessário organizar a atividade da criança de tal forma que ela seja levada à análise substantiva e à generalização teórica substantiva.** (REPKIN, 2019, p. 227-228, negritos nossos).

O autor faz a síntese comparativa entre a generalização teórica e outros tipos, defendendo seu desenvolvimento na escola. “A partir daí, concluiu-se que o objetivo da atividade de estudo, e conseqüentemente da tarefa de estudo, é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação” (REPKIN, 2019, p. 227-228), da generalização teórica substantiva. Retomamos o processo de análise das bases da atividade de estudo para conhecer seus componentes.

A consideração mais detalhada da Atividade de Estudo demonstrou os seus seguintes componentes interligados entre si: 1) a **tarefa de estudo** que, pelo seu **conteúdo**, consiste no **modo de ação a assimilar**; 2) as **ações de estudo**, cujo **resultado** é a **formação do modo de ação a assimilar** e a **execução primária do modelo didático**; 3) a **ação de controle**, que **consiste na comparação da ação executada com o modelo** e; 4) a **ação de avaliação do grau de cognição das alterações que aconteceram no próprio sujeito**. Esta é a estrutura da Atividade de Estudo na sua forma completa. (ELKONIN, 2021b, p. 155, negritos nossos).

Davidov & Márkova (2021) apresentam a estrutura da atividade de estudo.

1. Compreensão pelo aluno [e pela aluna] das tarefas de estudo [...].
2. A realização, pelo[a] estudante, das ações de estudo [...].
3. A realização, pelo[a] próprio estudante, das ações de controle e avaliação.

Todos esses aspectos de estudo são formados, primeiro, em uma atividade conjunta com o professor ou seu colega de sala.

[...] Em nosso enfoque, o estudo considera sempre a unidade desses componentes como Atividade de Estudo integral. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 197-198).

Esta estrutura de atividade de estudo completa não se institui automaticamente, faz parte de um processo, principalmente no início da vida escolar.

Entretanto, ela se torna completa apenas numa determinada etapa de sua formação. As observações demonstraram que, nas etapas iniciais de sua formação, a Atividade de Estudo ainda está longe de ser completa. Às vezes, nela, a única coisa clara para a criança é a nota; em outros casos, são apresentados o modelo e a ação de controle. Isso depende do conteúdo particular do material a ser assimilado e da organização do processo de estudo. (ELKONIN, 2021b, p. 155).

Não podemos confundir a atividade de estudo com outros tipos de atividade que ocorrem no ambiente escolar.

É conveniente diferenciar essa compreensão do uso difundido do termo “Atividade de Estudo” ao designá-lo como qualquer trabalho escolar do aluno, qualquer processo de assimilação de conhecimentos etc. A Atividade de Estudo dos alunos, na unidade e inter-relação de todos os seus componentes, deve estar presente no processo de estudo. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 198).

Vamos começar a exposição da estrutura da atividade de estudo pelas tarefas de estudo.

[...] o componente mais importante da Atividade de Estudo é a tarefa. Uma característica precisa se apresenta por meio da comparação dessa tarefa com uma tarefa prática. Por exemplo, durante a execução de uma tarefa prática o estudante, como sujeito, consegue modificar o objeto de sua atividade. Como resultado tem-se um objeto parcialmente modificado. Durante a resolução da tarefa de estudo, o aluno também modifica o objeto, mas o resultado da modificação é a alteração do próprio sujeito da ação. Considera-se a tarefa resolvida apenas quando causou as alterações previstas no sujeito. Sem sombra de dúvida o mesmo acontece durante a execução de uma tarefa prática. Ainda assim, não é possível modificar o sujeito fora do contexto da alteração da própria realidade objetiva. (ELKONIN, 2021b, p. 151).

Para Davidov (1999),

A **tarefa de estudo**, que é tão somente o **começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude**, exige dos alunos da escola **uma análise das condições de origem destes ou daqueles conhecimentos teóricos e o domínio das formas de ações generalizadas correspondentes**. Em outras palavras, ao resolver a tarefa de estudo **o aluno descobre no objeto sua relação de origem ou essencial**. (DAVIDOV, 1999, p. 3, negritos nossos).

Davidov & Márkova (2021) destacam o papel da tarefa de estudo na apreensão da generalização substantiva, que só pode ocorrer se o aluno aceitar o desafio de resolver a tarefa de estudo proposta, pelo professor e pela professora, que, caso ocorra, transforma-o em sujeito da atividade.

A tarefa de estudo está intimamente relacionada com a generalização substantiva (teórica). Seu propósito é levar o aluno a dominar as relações generalizadas na esfera do conhecimento a estudar, bem como estimulá-lo a dominar novas formas de atuação. A aceitação da tarefa de estudo, pelo aluno, “para si mesmo” e sua formulação autônoma está intimamente relacionada com a motivação para aprender, com a transformação da criança em sujeito da atividade. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 197).

Quem formula as tarefas de estudo? No início de seu desenvolvimento, essa responsabilidade é do professor e da professora, e à medida que a atividade de estudo vai se instruindo o(a) estudante vai criando autonomia para ele, também, estabelecer tarefas de estudo. Davidov (2021) nos ajuda a compreender o papel da tarefa de estudo e a responsabilidade do professor e da professora

[...] **Formular para um aluno, uma tarefa de estudo** significa colocá-lo em uma **situação que requer uma orientação para um modo generalizado de ação** desde o ponto de vista do conteúdo de sua solução em todas as variantes particulares e concretas possíveis das condições. (DAVIDOV, 2021a, 170, negritos nossos).

Para cada atividade há um tipo diferente de tarefa. Elkonin, (2021b) estabelece uma diferença entre uma tarefa prática e uma tarefa de estudo. A primeira promove apenas mudança no objeto da atividade, e a segunda, além de alterar o objeto, altera o próprio ser que resolve a tarefa.

[...] A **característica particular** de uma **tarefa prática** é que, **durante a sua execução**, o **sujeito modifica e interage** como os **elementos que compõem a tarefa**. No final, **esses elementos se tornam o objeto da ação do sujeito**. **Durante a sua resolução**, os **elementos particulares** com os quais o **sujeito interage**, e que **estão sendo modificados por ele**, **não são objetos de sua ação**. **Nesse caso**, o modo de introduzir alterações necessárias em elementos da tarefa se torna o objeto da Atividade de Estudo. **Os elementos modificados**, pelo sujeito, **não são os objetos de**

assimilação; os próprios modos de assimilação se tornam objeto da Atividade de Estudo. (ELKONIN, 2021b, p. 151, negritos nossos).

Na resolução da tarefa de estudo o(a) estudante se apropria dos **modos de ação** necessários à realização da tarefa. Elkonin (2021b) assim define o modo de ação:

A identificação da diferença entre uma tarefa prática e uma tarefa de estudo permitiu formar o problema do conteúdo da Atividade de Estudo. A resolução de uma tarefa de estudo tem como objetivo formar nos alunos modos de ação. **Às vezes, pelo “modo de ação” se entende uma habilidade particular, em outras um conjunto de habilidades interligadas.** Entendemos por modo de ação, uma ação particular com um dado material que se destina à discriminação do mesmo de tal forma que todas as habilidades consequentes são definidas durante a sua execução. (ELKONIN, 2021b, p. 151-152, negritos nossos).

Para Elkonin (2021b), esses modos de ação (modos de assimilação) são o objeto da atividade de estudo, o que para Repkin (2019, p. 227), já apresentado no início dessa exposição, é o princípio do modo de ação que será o objeto da atividade de estudo, uma generalização teórica substantiva, que poderá ser usada em outras atividades, outras tarefas.

A partir daí, concluiu-se que o **objetivo da atividade de estudo, a tarefa de estudo, é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam os modos de ação, isto é, o domínio dos princípios de ação.**

Podemos ensinar **modos de ação**, e podemos ensinar os **princípios de ação**. São coisas diferentes. **Princípios permitem que uma pessoa de forma independente produza séries inteiras de ações.** Uma pessoa não muda como sujeito porque domina modos de ação. Mas **quando ela domina princípios, ela muda como sujeito**, porque ela **adquire a capacidade de encontrar, por si mesma, modos para resolver uma classe de tarefas.** (REPKIN, 2019, p. 228).

Na citação de Elkonin (2021b, p. 152) apresentada há um destaque para o modo de ação pode ser “um conjunto de habilidades interligadas”, que entendemos como uma generalização teórica substantiva, o que fica mais explícito quando o autor apresenta a diferença entre tarefa de estudo e qualquer tarefa executada pelo estudante e pela estudante.

[...] Ela **não é apenas uma tarefa que o aluno realiza** na sala de aula ou em casa. A tarefa de estudo representa um sistema completo. A **resolução de um sistema de tarefas provoca a formação de modos generalizados de resolução de outras tarefas da área estudada.**

[...] a **tarefa de estudo consiste na assimilação**, por parte das crianças, **dos modos descritos que no futuro servirão como instrumentos para a realização de uma tarefa prática [...]. [...]** a **obtenção do resultado correto** da tarefa deve ser a **consequência da formação do modo generalizado de ação.** Um dos aspectos mais importantes da Atividade de

Estudo é **concentrar a atenção do aluno na aplicação correta do modo generalizado e não apenas na obtenção do resultado.** (ELKONIN, 2021c, p. 161-163, negritos nossos).

O que exige a formulação e a solução da tarefa de estudo?

A formulação e a solução de tarefas de estudo exige um material com o qual as crianças possam realizar as transformações correspondentes, executar a experimentação objetiva e mental. A esta exigência em maior medida satisfaz o material de disciplinas escolares tais como a física, a química, a biologia. Porém, com uma condução condizente do caso, também há grandes possibilidades para isto na história, literatura, língua russa, artes plásticas e etc. (DAVIDOV, 1999, p. 3).

Para compreender melhor esse processo de formulação precisamos conhecer um dos componentes da atividade de estudo, as **ações de estudo**. Segundo Elkonin (2021c, p. 163) são “as ações de estudo que fazem parte do modo de ação e definem seu conteúdo operacional”.

O **trabalho das crianças** em situações de estudo **se estrutura** a partir de **ações de diversos tipos**. Entre elas ocupam **lugar especial as ações de estudo**. **Por meio delas**, os alunos **reproduzem e assimilam os modelos de modos de ação típicos para resolver as tarefas e os modos generalizados de ação para determinar as condições em que se aplicam**. Essas ações **podem ser feitas tanto no plano objetual como no plano mental**. Sua composição não é homogênea. (DAVIDOV, 2021b, p. 182, itálicos originais, negritos nossos).

Essas ações de estudo necessitam ter

[...] uma organização correta do processo de aprendizagem, que se orientam pelo objetivo de revelar as relações gerais, os princípios orientadores, as ideias-chave de uma dada esfera do conhecimento, de modelar essas relações, de dominar os modos de transição das relações universais para a sua concretização e vice-versa, bem como os modos de transição do modelo para o objeto e vice-versa. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 197).

Há de ser ter um cuidado com o material didático e sua utilização no desenvolvimento das ações de estudo.

Algumas [ações de estudo] são características da assimilação de qualquer material didático, outras do trabalho dentro de um conteúdo para além da reprodução de alguns modelos parciais. Assim, **as ações que permitem, aos alunos, a representação dos modelos dados se aplica ao estudo de qualquer conteúdo**. Independentemente de qual seja o tema que se estuda, essa representação pode ser gráfica (esquema, fórmulas), espacial (modelos em três dimensões) e descritivo-verbal etc. **Reagrupar o material pelo seu sentido, destacar com critério lógico seus pontos de apoio, elaborar o**

esquema lógico e seu plano, são as ações de estudo mais adequadas para assimilar conteúdos de caráter descritivo.

Para a assimilação de cada conceito fundamental de uma ou outra matéria da disciplina, são necessárias ações de estudo especiais. (DAVIDOV, 2021b, p. 182).

Há uma certa sequência na ordem das ações de estudo, para dar conta da assimilação do modo de ação, pois, “Cada uma das ações elementares precisa de um tratamento, pois a possibilidade de identificar um ou outro aspecto do objeto da ação depende do sucesso de aplicação desta. Geralmente, as ações entram no modo de ação em certa sequência que deve ser preservada” (ELKONIN, 2021c, p. 163).

[...] Não é conveniente passar a ação seguinte sem que a anterior esteja completamente correta. A assimilação do modo de ação acontece da melhor maneira quando existe a discriminação completa das ações que o constituem. Outra vantagem da discriminação das ações que constituem o modo de ação é o controle que isso proporciona para o professor. O controle consiste no acompanhamento da coerência entre a execução e a sequência de cada ação particular. (ELKONIN, 2021c, p. 163).

Essas ações em sequência constituem um sistema de ações de estudos (DAVIDOV, 2021b), que o professor deve dominar.

Durante o processo de aprendizagem, é preciso que o professor tenha muito claro todo o conjunto de ações de estudo, tanto gerais como específicos, em conformidade com a assimilação das crianças, de uns e outros conceitos ou modos de ação, para resolverem as tarefas de alguns tópicos da matéria. **Há que se formar**, especialmente e com insistência nos pequenos escolares, **o sistema de ações de estudo indispensáveis. Sem essas ações, a assimilação do material se efetuará as margens da Atividade de Estudo.** Isso significa que a aprendizagem se fez formalmente, com a mera descrição verbal dos conceitos ou modos de ação de resolver problemas. (DAVIDOV, 2021b, p. 183, itálicos originais, negritos nossos).

Nesse sistema de ações de estudo estão ações específicas de fundamental importância e que devem ser observadas em todas as tarefas de estudo, que são, as ações de controle e avaliação, que estão diretamente relacionados entre si e são realizadas pelo estudante, e pela estudante, mas com a ajuda fundamental do professor e da professora.

O ato de **controle da Atividade de Estudo** consiste na **comparação entre a visão prévia da atividade produzida pela criança e seu resultado com o modelo.** É impossível a sobreposição direta com o modelo dado pelo professor (mesmo se está diante da criança), pois é um caso particular do modo de ação que está sendo assimilado que, por si só, não pode coincidir com a ação reproduzida pela criança que, por sua vez, também é um caso particular. Por isso, **o modelo do modo de ação deve conter alguns pontos de apoio, por meio dos quais o ato de controle da Atividade de Estudo**

pode ser reproduzido antes da execução da atividade a partir da qual se aplicou o modo. (ELKONIN, 2021b, p. 153, **negritos nossos**).

O professor e a professora devem ajudar no processo de desenvolvimento da autonomia dos e das estudantes quando o mesmo compartilha o processo de formação das tarefas de estudo, em alguns de seus momentos (ações de estudo, de controle e de avaliação).

Podemos supor que a forma mais racional de começar a formação da Atividade de Estudo seria pelo desenvolvimento do autocontrole dos alunos. Para tanto, alguma ação de estudo deve ser formada com o professor e as tarefas devem ser consideradas. Dessa forma, as ações para o alunos deixam de ser definidas externamente e passam a ser necessárias e obrigatórias. (ELKONIN, 2021c, p. 165).

Outra forma eficiente, segundo Elkonin (2021c), de colaborar para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos e das estudantes (e do autocontrole) é realizando ações de controle coletivas.

[...] O controle da atividade do aluno, no quadro, por parte da sala inteira é um bom exemplo de formação do autocontrole. [...] Há fatos que indicam que a formação do hábito de controle acontece durante o processo de controle das ações dos outros e, depois, a criança começa a controlar as suas próprias. (ELKONIN, 2021c, p. 165).

Esse controle não pode ser realizado apenas ao final da atividade, por isso o controle é diferente da ação de avaliação, apesar de sua inter-relação. Elkonin (2021c) afirma que o controle das ações de estudo

[...] consiste no acompanhamento da coerência da execução das ações. [...] Normalmente, observa-se apenas o controle do resultado final. Além disso, os próprios professores ensinam as crianças a fazer tão só o controle do resultado final. [...] Esse tipo de controle não avalia: se o aluno fez todos os passos para chegar ao resultado final, se esses passos foram feitos de forma completa e na sequência certa. (ELKONIN, 2021c, p. 164).

Elkonin (2021c) também esclarece que o foco apenas no resultado final prejudica o desenvolvimento da concentração do(a) estudante, e que o foco apenas no resultado final só deve ser estimulado em alguns casos.

Ao mostrar como focar exclusivamente no resultado final e na coerência desse resultado, o professor estimula a desconcentração do aluno. A concentração é um componente insubstituível do controle das ações. Dessa forma, o cultivo do hábito de controle do processo e da coerência das ações contribui para a assimilação do material didático e também para a formação de habilidades de concentração.

O controle somente do resultado final é razoável apenas quando há um retorno dele ao controle do processo em si. Esse tipo de controle faz sentido

quando o aluno erra em alguma coisa. Nesse caso, seria melhor sugerir-lhe que se volte para a discriminação da ação e efetuar o controle de cada passo realizado durante a execução da tarefa. Esse tipo de controle é a principal forma de acompanhamento da Atividade de Estudo. (ELKONIN, 2021c, p. 164).

Segundo Davidov (2021b) o autocontrole do processo de assimilação das ações de estudo assim se processa:

A criança deve relacionar suas ações de estudo, que tem a cumprir, com resultados em nível completo e integral. Por meio do controle, o escolar pode estabelecer conscientemente a dependência que existe entre as reproduções fracas ou totalmente ruins e as deficiências de suas próprias ações de estudo. A eliminação dessas deficiências (introduzindo novas ações ou suas operações, cumprindo de forma mais detalhada) permite melhorar os resultados da assimilação e elevá-la ao nível das normas *exigidas*. No começo, compete ao professor o papel principal na organização do controle. Pouco a pouco, as crianças começam a comparar, de modo independente, os resultados de suas ações com o modelo, a encontrar as causas das possíveis divergências e eliminá-las, o que requer a modificação [p. 183] das ações de estudo. Nesses casos, se forma nos escolares o autocontrole do processo de assimilação. (DAVIDOV, 2021b, p. 183, *itálicos do autor*).

O autor explica que existem inúmeros tipos de controle, mas destaca dois tipos de ações de controle importantes. São eles: “1) o controle baseado na análise dos resultados atingidos a partir de ações cumpridas na prática, 2) o controle baseado em resultados supostos das ações cumpridas somente no plano mental” (DAVIDOV, 2021b, 184). O controle feito por ações apenas no plano mental deve ser um objetivo do desenvolvimento do autocontrole do(a) estudante, mas é o professor que deve orientar a necessidade do controle do modo de ação.

A necessidade do controle dos modos de ação para executar é demonstrada ao início pelo professor. [...] Em todos os casos, o professor se esforça para que as crianças possam dominar o esquema de divisão dos resultados em elementos e aprendam a correlacioná-los com os modelos de demais características das ações que têm de ser cumpridas. É muito importante que o professor crie condições para modificar a própria forma de controle: deve-se formar nas crianças a atitude de representar com clareza os possíveis resultados das ações que realizou apenas no plano mental (por exemplo, a representação da composição dos morfemas em certa palavra durante sua análise “na mente”). [...] A necessidade de que as crianças cumpram ações de forma mental, cria a premissa para que, também, o controle se efetue com base somente em ações de estudo previstas. (DAVIDOV, 2021b, p. 184).

Como já exposto, essa ação, ou ações, ou tarefas, de controle está diretamente ligada à ação de avaliação, mas não possui identidade, e sim, similaridade. Segundo Davidov (2021b, 184) “O controle está estreitamente vinculado também a outro componente da Atividade de Estudo: a avaliação. Isso registra a correspondência ou a falta dela entre os resultados da assimilação e as exigências da situação de estudo”. Para Elkonin (2021c, p. 165) “Outra ação que deve ser realizada pelos próprios alunos é a avaliação do grau de assimilação de um dado modo de ação”. E, além de analisar se já assimilou o modo de ação, avaliar se já é possível passar para o próximo nível.

[...] A organização da tarefa de estudo depende do caráter da avaliação. Se esta é positiva, a situação de estudo foi esgotada, o que torna possível passar para outro material ou vice-versa. Em último caso, o professor cria variantes mais fragmentadas e parciais da situação anterior, que exigem, dos alunos, o domínio das distintas fases das ações ou o modo de resolver as tarefas. (DAVIDOV, 2021b, p. 184-185).

“Dessa forma, a avaliação consiste na execução de uma tarefa de estudo. O exemplo da função de avaliação seria a resposta para a pergunta: “O aluno assimilou o novo modo de ação e pode continuar os estudos ou ainda deve trabalhar mais com esse modo?”. (ELKONIN, 2021c, p. 164).

Elkonin (2021b) destaca a fundamental importância da organização correta da tarefa de avaliação sobre o desenvolvimento do próprio estudante e da própria estudante.

[...] Devido ao ato de avaliação, a criança identifica se a tarefa realmente foi resolvida, se assimilou o modo de ação de maneira que permita aplicá-lo durante a resolução de outras tarefas. Dessa forma, a avaliação se torna um aspecto muito importante para quantificar a influência da Atividade de Estudo realizada pelo aluno, sobre si mesmo, como sujeito dessa atividade. [...] Entretanto, se sua organização for de forma incorreta, a avaliação não desempenha o seu papel de forma correta. (ELKONIN, 2021b, p. 154-155).

Para Elkonin (2021c, p. 165) “As formas de avaliação ainda não foram elaboradas de forma clara e cada professor deve trabalhar nesse sentido”. O autor dá exemplos de como professores (as) podem contribuir desenvolver este aspecto da atividade de estudo: “Como exemplo, pode ser mencionada a elaboração e a correção coletiva das provas, revisão da prova na sala de aula, entre outros” (ELKONIN, 2021c, p. 165). Davidov (2021b) destaca que o professor é o detonador desse processo, nos anos iniciais.

Durante os anos iniciais, é o professor quem avalia e controla; mas à medida que se vai formando nas crianças o autocontrole, a função de avaliação também é assumida por elas. Os escolares adquirem a atitude de determinar,

com mais ou menos exatidão, se possuem ou carecem do modo generalizado de ação de resolver uma ou outra tarefa. (DAVIDOV, 2021b, p. 183).

Davidov (2021b) diferencia a ação de avaliação da atividade de estudo da atividade de avaliação da escola, sem desconsiderar sua importância, mas apontar seu limite em relação ao desenvolvimento da atividade de estudo.

Na prática escolar, muitas vezes, identifica-se a avaliação com a nota. Do ponto de vista psicológico, isto não está certo. A avaliação não registra simplesmente a assimilação ou não dos conteúdos, mas também indica as causas disso, orientando a escola, com precisão, a fazer a identificação e a solução das falhas e procurar um trabalho com resultado positivo. A avaliação tem somente dois significados: positivo e negativo. De acordo com ela, se elimina ou se mantém a situação de estudo. Na mudança, a nota possui certa escala (1 a 5) e tem um caráter *sintético*. A nota reflete a aplicação da criança, sua disciplina durante as atividades e muitos outros aspectos (inclusive o que fez para achar a resposta correta). Essa característica da nota permite da uma descrição dos resultados do trabalho *integral* dos alunos da classe. (DAVIDOV, 2021b, p. 185, itálicos do autor).

Já a avaliação na atividade de estudo, como ação de estudo tem as seguintes características, segundo Davidov (2021b):

A avaliação na Atividade de Estudo, tem um sentido mais restrito. Fornece uma descrição substancial e qualitativa (fez tal coisa, mas falta outra), mas não uma caracterização hierarquizada acessível a uma comparação quantitativa. As correlações verdadeiras e complexas entre a nota e avaliação ainda merecem ser investigadas. (DAVIDOV, 2021b, p. 185).

E por fim, destaca o papel da nota para o desenvolvimento da atividade de estudo, principalmente para as pesquisas sobre o papel da avaliação no desenvolvimento psíquico dos estudantes e das estudantes.

Mas, a psicologia da Atividade de Estudo dos escolares pequenos mostra que o professor não deve subestimar o papel que tem a nota para formar, neles, os modos de ação de estudo e sua aplicação. É essencial valer-se das possibilidades psicológicas da avaliação como meio para fazer uma descrição detalhada da pesquisa das ações de estudo das crianças. Com base nessa descrição, é possível a orientação mais detalhadamente, nos pequenos escolares, da formação dos componentes básicos da Atividade de Estudo. (DAVIDOV, 2021b, p. 185).

Apresentamos sucintamente os componentes da atividade de estudo e destacamos, novamente, a impossibilidade de analisá-los de forma isolada, e que o desenvolvimento da atividade de estudo só é possível se possibilitar o desenvolvimento da consciência teórica, que

se expressa na apropriação das generalizações teóricas substantivas, que subjazem os conteúdos científicos.

[...] Nesse tipo de atividade, a criança usa e aplica conceitos científicos sob a orientação do professor, mas sem introduzir quaisquer alterações no próprio sistema de conceitos científicos. O fato de o aluno interagir ou não com os conceitos científicos não mudará a ciência como um todo. O resultado da Atividade de Estudo é a alteração do próprio aluno, seu desenvolvimento. De maneira geral, pode-se afirmar que as modificações que o aluno experimenta são as novas habilidades e conhecimentos adquiridos. Trata-se, pois, de uma atividade de autotransformação, cujo produto é as alterações que acontecem no próprio sujeito durante a sua execução. (ELKONIN, 2021c, p. 160).

Elkonin (2021c) também apresenta como se processa o início do desenvolvimento da atividade de estudo. A entrada da criança na escola dá a ela os primeiros motivos para estudar, mas com o tempo esses motivos deixam de fazer parte da vida da criança, ou porque a criança já está inserida na escola e esse fato não poder ser alterado, então, não existe expectativa que ela deixe de ser “estudante”, ou porque as atividades da escola não atual para que a aprendizagem seja significativa, restando às crianças os motivos de competição (concorrência) e/ou fuga de punições, pelo estudo ter se tornado uma obrigação apenas, para continuar se dedicando ao estudo, ou seja, os motivos agora que atuam são motivos externos.

Desde o primeiro dia na escola, as crianças começam sentir a importância social de suas atividades escolares. Tudo o que acontece na escola está conectado com esse sentimento e é apoiado por ele. O sentimento da importância social atribui um sentido pessoal à atividade que ainda não pode ser chamada de Atividade de Estudo. Entretanto, a motivação baseada na nova situação social da criança, não pode durar muito tempo e em algum momento perderá sua importância. [...] O enfraquecimento do papel motivador da situação social tem duas causas. Primeira, a nova situação social da criança já foi atingida e não é necessário fazer nada para se manter nela; segunda, a situação social do aluno escolar não tem conexão com o que está sendo feito na escola e não tem nada a ver com o que ele precisa estudar ou aprender. [...]

Assim, a automotivação é substituída por motivos baseados em concorrência e obrigação. Em relação ao estudo, tanto os motivos baseados em concorrência, como em obrigação, são externos. (ELKONIN, 2021c, p. 158-159).

O autor apresenta uma possibilidade para que a criança continue sua motivação interna para estudar, e conseqüentemente continuar desenvolvendo a atividade de estudo.

Como poderia resolver-se a discordância entre a situação social do aluno e o conteúdo das atividades nas quais é envolvido na escola? Essa discordância pode ser resolvida por meio da educação, formação de novos motivos que correspondem ao conteúdo da educação e que estimulam a execução da atividade. O rumo da Atividade de Estudo só pode ser considerado como

correto, quando nele acontece a formação dos motivos da atividade correspondentes ao conteúdo da educação. (ELKONIN, 2021c, p. 159).

Davidov & Márkova (2021) ao estudarem a teoria da atividade de estudo, que perspectiva desenvolver o pensamento teórico, em comparação ao desenvolvimento do pensamento empírico pelo ensino tradicional evidenciou a necessidade premente de tê-la, a atividade de estudo, desde o início da vida escolar da criança.

[...] a **Atividade de Estudo**, em particular, **não é o um (sic) fim em si mesma, mas condição para o desenvolvimento mental e moral da criança**, de sua esfera intelectual e motivacional.

O pensamento teórico foi submetido a uma análise teórica e experimental especial. Demonstrou-se que **a generalização empírica se baseia na observação e comparação das propriedades externas dos objetos (caráter “visual” tradicional)**, enquanto que **a generalização teórica consiste na ação e na análise objetiva de transformação com o consequente estabelecimento das conexões fundamentais do objeto com a forma genética inicial dele (universal)**. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 201, negritos nossos).

Segundo os autores, o pensamento empírico lida com conhecimentos prontos e o pensamento teórico necessita da apropriação de um modo generalizado de uma área de conhecimento.

Como consequência disso, o pensamento empírico está relacionado com um nível de transmissão de conhecimentos, no qual, nas crianças, se formam somente modos particulares e isolados de soluções de tarefas práticas concretas. Nesse caso, a criança usa como base para a resolução da tarefa uma série de conhecimentos prontos.

O pensamento teórico surge quando, desde o início do estudo de um ou outro objeto (ou de uma de suas partes importantes), a criança vê a necessidade de estabelecer um modo generalizado de orientação numa determinada área do conhecimento e construir um modo generalizado de resolução de uma vasta gama de problemas. Dessa maneira, muitas habilidades práticas se formulam com base em uma fundamentação teórica generalizada. (DAVIDOV & MÁRKOVA, 2021, p. 201).

Propor um trato com o conhecimento da atividade esportiva no ensino crítico-superador é pensar também a superação da visão limitada de habilidade.

3.3 PROPOSIÇÃO DE TRATO COM O CONHECIMENTO DA ATIVIDADE ESPORTIVA VOLEIBOL

Propor o trato com o conhecimento de uma atividade esportiva a partir de uma modalidade é uma tarefa delicada, pois podemos incorrer na tentação de receitar, *a priori*, uma forma de tratar o conhecimento, sem considerar as especificidades que compõem a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013; 2016). Mas, por outro lado, é necessário fazer o “exercício” de planejamento considerando as bases teóricas que compõem um arcabouço teórico unitário é indispensável, porque uma das características que nos diferencia dos outros animais é esta capacidade de planejamento.

Antecipamos as advertências de que esta proposição é mais um exercício de “por em movimento” o ensino crítico-superador da atividade esportiva, fazendo uma primeira aproximação com a teoria da atividade de estudo. Escolhemos o voleibol pensando num elemento da cultura humana, parte da cultura corporal, em especial da atividade esportiva. Em que consiste essa parte da cultura humana, a cultura corporal?

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir a sua sobrevivência. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

A cultura corporal se desenvolve quando essas atividades vinculadas ao processo de trabalho humano passa a ter outro uso, que não seja com objetivo utilitário de manutenção da espécie. Passa a ter outras significações sociais como o agonismo, a competição, a ludicidade e a estética.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balanceando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40).

É papel do professor e da professora retrair e transmitir os conhecimentos dessa área. O Coletivo de Autores (2012) aponta como devemos realizar esse processo, de reconstituição entre o lógico e o histórico.

[...] o conhecimento é tratado de forma a ser retracado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada.

O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos já referidos. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40-41).

É necessário estabelecer relações e nexos entre os conteúdos de ensino com as relações sociais mais gerais.

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 62-63).

Para isso, é necessário que o professor e a professora tenha bem claro sua concepção de projeto histórico, de ser humano, de escola e de trabalho educativo. Para o Coletivo de Autores (2012; 1992) “Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 64).

[...] Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais.

A percepção do aluno deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito. [...]. O aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 63).

Para desenvolver essa atitude científica é que estamos apontando os pressupostos da teoria da atividade de estudo, onde a partir do conhecimento científico objetivamos desenvolver o pensamento teórico a partir da apropriação, pelos estudantes e pelas estudantes das generalizações teóricas substanciais, que são apreendidas quando dominamos o conhecimento científico, hábitos e habilidades complexas, que só são possíveis em sua presença.

Para o programa de esporte se apresenta a exigência de “desmistificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter o significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte.

O programa deve abarcar desde os jogos que possuem regras implícitas até aqueles institucionalizados por regras específicas, sendo necessário que o seu ensino não se esgote nos gestos técnicos. Colocar um limite para o ensino dos gestos técnicos, contudo, não significa retirá-los das aulas de Educação Física na escola, pois acredita-se que, para dizer que o aluno possui “conhecimento” de determinados jogos que foram esportivizados, não é suficiente que ele domine os seus gestos técnicos. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 70-71).

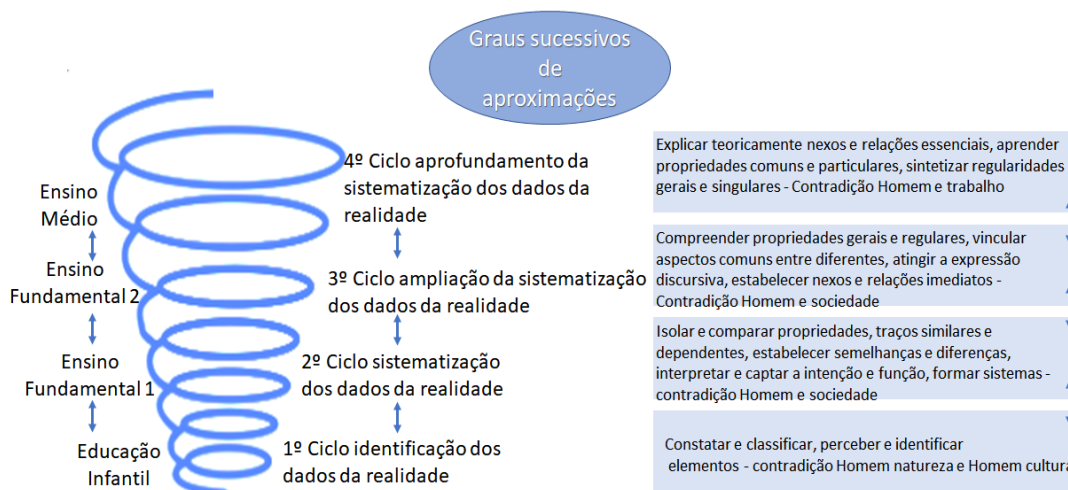
Sendo assim, deverão ser propostas tarefas de estudo, ou situações de estudo que ponham a descoberto os princípios generalizados da ação, ou modos generalizados da ação de estudo, em que se considerem as ações em si, necessárias para realizar as tarefas de estudo, bem como as ações (tarefas) de controle e avaliação. Essas tarefas, que possibilitem o desenvolvimento da atividade de estudo nos estudantes e nas estudantes, considerando os polos do trato com o conhecimento (seleção dos conteúdos de ensino, organização e sistematização lógica e metodológica), devem considerar os princípios curriculares para o trato com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012), os fundamentos das atividades considerando as relações dos seres humanos com o mundo objetual (prático-objetual), com o tempo o tempo-espço histórico (histórico-social) e o conjunto de valores (axiológico) envolvidos em quaisquer atividades (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021), e os eixos organizadores da atividade esportiva, as regras, os instrumentos e a organização da atividade esportiva em si (OLIVEIRA, 2018).

O currículo do ensino crítico-superador considera que esse conhecimento deve ser desenvolvido ao longo da escola básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – I e II – e Ensino Médio), numa perspectiva de totalidade.

[A] perspectiva de totalidade da concepção de currículo aqui abordada, uma vez que - os elementos que compõem a dinâmica curricular, as contradições que guiam o delineamento curricular dos níveis escolares e os princípios curriculares -, não podem ser compreendidos fora de suas conexões e relações de interdependência. A normatização escolar articula-se à organização da escola, que por sua vez, afeta, direta e indiretamente, o trato com o conhecimento; o qual deve relacionar-se coerentemente aos diferentes níveis de escolarização, em conexão com os princípios curriculares. (GAMA & PRATES, 2020, p. 79).

Temos os ciclos de escolarização que orientam como deve ser a organização e sistematização desse conhecimento da atividade esportiva durante a Educação Básica. A lógica dos ciclos de escolarização segue a premissa de que a apreensão dos conhecimentos se dá por sucessivas aproximações, partindo das generalizações mais simples às mais complexas, desde a iniciação à organização dos dados da realidade, do primeiro ciclo, à iniciação, ampliação e aprofundamento do conhecimento a respeito da atividade estudada, que por sua vez, possui vínculos, explícitos e implícitos, com a realidade social mais ampla. Essa lógica está expressa na figura abaixo.

Figura 3: Ciclos de Escolarização



Fonte: Gama, 2020.

Como orientação da problematização do ensino crítico-superador da atividade esportiva, já apresentamos as formulações do Coletivo de Autores (2012) sobre a análise do futebol (ver p. 105), que consideramos adequada às demais atividades esportivas, considerando o atual estágio de espetacularização da atividade esportiva em geral, e da esportivização de outras atividades da cultura corporal.

Estendemos a problematização para a grande parte das atividades esportivas porque do período de publicação do Coletivo de Autores (1992) até os dias atuais já se passaram mais de trinta anos e a atividade esportiva ganhou uma força tal que tais critérios se aplicam a uma infinidade de atividades esportivas que ao invés de serem popularizadas, na perspectiva de ampliação do acesso ao seu conhecimento, se “espetacularizou” no caminho da criação de um mercado consumidor em seu entorno, que não necessita necessariamente conhecê-lo, para “consumi-lo”. Vamos à nossa proposição de trato com o conhecimento da atividade esportiva voleibol no ensino crítico-superador da Educação Física.

3.3.1 O ensino crítico-superador da atividade esportiva voleibol na Educação Básica e a teoria da atividade de estudo: primeira aproximação

O Coletivo de Autores (2012, p. 61) aponta que o programa de um componente curricular (“disciplina” ou “matéria”) é o seu pilar, que sua estrutura (conteúdos selecionados e os métodos para sua assimilação) determina que tipo de pensamento teórico pretende-se desenvolver. Esse programa possui três elementos principais: “1) O **conhecimento** de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído [...]; 2) o **tempo pedagogicamente necessário** para o processo de apropriação do conhecimento; 3) os **procedimentos didático-metodológicos** para ensiná-lo” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 61, negritos nossos).

Abrimos esta seção retomando o que é o programa, a partir da concepção do Coletivo de Autores (2012), para situar, mais uma vez, que o ensino da atividade esportiva pertence a uma área mais ampla, por isso essa área se constitui como um componente curricular, o componente Educação Física, e a área da cultura corporal, mais ampla. O saber sistematizado (SAVIANI, 2012b; GAMA, 2015; GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019) da cultura corporal (TAFFAREL & ESCOBAR, 2009; ESCOBAR, 2012; COLETIVO DE AUTORES, 2012; TAFFAREL, 2016) inclui atividades como o jogo, a dança, a ginástica, a luta, a atividade circense, etc., e, também, a atividade esportiva.

Retomamos essa questão para reforçar que o ensino da Educação Física não é o ensino exclusivo da atividade esportiva. Dois motivos nos levam a essa retomada: 1) os conteúdos de ensino serão distribuídos na Educação Básica, “disputando” espaço nos períodos letivos com as demais atividades da cultura corporal o que determina o trato com o conhecimento diretamente, pelo limite de aulas destinadas ao ensino da atividade esportiva; 2) aulas de

treinamento de “modalidades” esportivas, não são aulas de Educação Física, pois a preparação para a atividade competitiva, em sua maioria das vezes para “jogos escolares” têm objetivos limitados e não contemplam todos e todas estudantes.

A reflexão pedagógica preconizada pelo ensino crítico-superador tem um caráter judicativo (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 27), e um valor que não deve-se abrir mão é a garantia do acesso ao acervo cultural, histórico-socialmente produzido, o que também está expresso no fundamento axiológico, na valoração judicativa presente nas atividades humanas (LAVOURA, SANTOS JÚNIOR & MELO, 2021, p. 161). Partimos do pressuposto de que todos e todas estudantes têm o direito a esse conhecimento.

A escolha do voleibol se dá observando alguns princípios curriculares²⁶ (COLETIVO DE AUTORES, 2012; GAMA, 2015; GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019), apresentados no capítulo 2 deste trabalho. Na seleção dos conteúdos de ensino, consideramos a *relevância social* do voleibol, pois é um conhecimento clássico da Educação Física, e tem um apelo midiático muito forte, rivalizando, no Brasil, até com o futebol de campo. Como todo clássico, o voleibol atende aos anseios do tempo contemporâneo (princípio da *contemporaneidade*), caso seja tratado pedagogicamente com os princípios elencados nesta exposição.

Outra questão considerada para a seleção dos conteúdos da atividade esportiva voleibol é o seu apelo midiático. Os e as estudantes, provavelmente, já têm uma aproximação, mesmo que superficial, com o voleibol. É fundamental que tratemos desse conhecimento para que os e as estudantes não o conheçam apenas na sua aparência, que é a veiculada pela mídia. Tendo o senso comum como ponto de partida, é fundamental que seja desenvolvido um trabalho pedagógico que permita a apropriação também de suas determinações científicas, artísticas e filosóficas (*enfoque científico do conhecimento*). Estes princípios não estão presentes apenas na seleção dos conteúdos de ensino, mas em todo o trato com o conhecimento da atividade esportiva, mas, pensando no planejamento/programa de ensino os evidenciamos neste polo, onde estão mais evidentes.

Ao ensinar a atividade esportiva voleibol, uma atividade altamente espetacularizada (MARCHI JÚNIOR, 2001; 2003; MEZZAROBA & PIRES, 2011, COLETIVO DE

²⁶ À medida que desenvolvermos o princípio adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos e das estudantes quando formos tratar das generalizações substantivas do voleibol, que devem ser apropriadas pelos e pelas estudantes, a partir da atividade de estudo.

AUTORES, 2012), precisamos ter consciência de qual ser humano pretendemos formar, uma vez que esta atividade está impregnada, na sua aparência, pelos valores da sociedade capitalista. Por isso, retomamos a categoria eixo curricular do Coletivo de Autores (2012, p. 28-32), que defende que devemos considerar a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30), a partir do conhecimento da atividade voleibol, que é uma formação particular, da totalidade concreta das relações sociais.

O ponto de partida deve ser a expressão espetacularizada da atividade esportiva voleibol, mas o ponto de chegada deve ser o conhecimento que permita ao e à estudante explicá-lo em suas múltiplas determinações. Como já explicitado no início desse item, a proposta do ensino crítico-superador considera o ensino da atividade esportiva a partir da Educação Básica, que compreende, segundo a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil (0-5 anos), o Ensino Fundamental de 9 anos²⁷ (6 aos 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos).

A didática histórico-crítica apresenta a categoria eixo de ensino histórico-crítico, a partir da formulação do Coletivo de Autores (2012) de eixo curricular, articulado em dois eixos, o sincrônico e o diacrônico. O sincrônico considera a estrutura e a dinâmica da atividade, e o diacrônico, sua gênese e seu desenvolvimento (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 149). Este eixo de ensino histórico-crítico também considera os ciclos de escolarização. Apresentamos uma proposição de eixos sincrônico e diacrônico considerando o ensino do voleibol.

3.3.1.1 Eixo curricular / eixo de ensino histórico-crítico do ensino da atividade esportiva: considerando o eixo diacrônico (origem e desenvolvimento) para tratar o conhecimento do voleibol na escola

Pensando no eixo curricular (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30) que promova a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade, a partir do conhecimento da atividade esportiva, damos destaque, neste subitem ao eixo diacrônico, ou seja,

²⁷ A referência etária se refere ao ensino regular, considerando que o e a estudante teve oportunidade de acesso à educação sistematizada desde a infância, mas temos plena consciência de que a realidade brasileira apresenta um quadro de analfabetismo e de defasagem idade-série importante. Os ciclos de escolarização que o Coletivo de Autores (2012) apresenta considera o grau de conhecimento da cultura corporal e não apenas a idade dos e das estudantes.

apresentamos, em linhas gerais, a gênese e o desenvolvimento da atividade voleibol, como defende o eixo de ensino histórico-crítico (GALVÃO LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 149).

A atividade voleibol é uma das muitas atividades esportivas criadas no final do século XIX, tanto na Europa quanto nos EUA, regiões centrais do capitalismo à época, e que, a partir do século XX, se espalharam pelo planeta. Apresentamos no capítulo de introdução o contexto em que as atividades esportivas passam a atender a necessidade social do modo de produção capitalista, e como a característica do rendimento se hegemoniza durante os séculos XX e XXI.

De fato, a extraordinária rapidez com que todas as turmas de esporte organizado conquistaram a sociedade burguesa, entre 1870 e os primeiros anos de 1900, sugere que o esporte preenchia uma necessidade social consideravelmente maior que a de exercícios ao ar livre. Paradoxalmente, pelo menos na Inglaterra, um proletariado industrial e uma nova burguesia, ou classe média, emergiam ao mesmo tempo como grupos autoconscientes, que se definiam um contra o outro por meio de maneiras e estilos de vida e ação coletiva. O **esporte, criação da classe média** transformada em duas alas com óbvia identificação de classe, constituía um dos modos mais importantes de realizar aquela definição. (HOBSBAWAM, 2019, p. 284, negritos nossos).

Hobsbawm (2019) elenca o tipo de atividades já existentes transformadas em “esportes” pela burguesia inglesa no século XIX (“velho século”).

A segregação residencial - mais que provável, num subúrbio elegante - era um modo de estruturar essas massas endinheiradas como grupamento social. A educação, como vimos, era outro. Ambos conjugavam-se numa prática que se institucionalizou, essencialmente, durante o último quartel do velho século: o esporte. Formalizado em torno desta época na Inglaterra, que lhe ofereceu o modelo e o vocabulário, alastrou-se como um incêndio aos demais países. Em seu início, sua forma moderna foi associada especialmente à classe média e não necessariamente à classe alta. Os jovens aristocratas poderiam experimentar, como na Inglaterra, qualquer forma de proeza física, mas o campo em que se especializavam era o dos exercícios ligados à equitação e à matança, ou pelo menos ao ataque aos animais e às pessoas: a **caça**, o **tiro**, a **pesca**, as **corridas de cavalos**, a **esgrima** e coisas semelhantes. Efetivamente, na Inglaterra, a palavra "**esporte**" era originalmente restrita a tais atividades, sendo os jogos e competições físicas (hoje chamados "esporte"), classificados como "passatempo". (HOBSBAWAM, 2019, p. 282, negritos nossos).

Diferentemente das atividades esportivas criadas na Europa, que se desenvolveram a partir de jogos populares, o voleibol foi uma atividade criada com o objetivo de ser uma

atividade, em 1895, nos EUA, no setor esportivo da Associação Cristã de Moços (ACM), entidade que desenvolvia atividades diversas para homens de classe média, para homens entre 40 e 50 anos (MARCHI JÚNIOR, 2001; 2003).

O Voleibol desenvolveu-se por conta de uma **trajetória pautada na criação de um jogo com características específicas para atender aos anseios de um determinado grupo social**, passando pelo discurso de componente da formação integral na Educação Física escolar, chegando aos dias atuais, onde encontramos equipes de competição inseridas na espetacularização e profissionalização do esporte. O Voleibol é um esporte criado a partir de uma peculiaridade não descrita pelos historiadores da área, preocupados em relatar e destacar etapas evolutivas das práticas culturais, dos jogos ancestrais ou populares e dos passatempos que foram desportivizados na Europa. Dito de outra forma, o Voleibol constituiu-se como um esporte moderno com características e instituições distintas dos esportes de origem européia e, nessa condição, coerentemente, foi modulado pelas leis e estruturas que organizavam a sociedade norte-americana, local de sua invenção. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 6, negritos nossos).

Tanto na Europa, representada pela elite inglesa, quanto nos EUA, elite emergente no século XIX, a atividade esportiva, em algum momento passa a ser disputada pela classe trabalhadora. Segundo Marchi Júnior (2001),

O momento inicial propiciou ao *sport* **facetas elitistas** que, em determinadas modalidades, **haveriam de ser rompidas** pela profissionalização e popularização de **sua prática nas camadas operárias da sociedade inglesa**. O **Futebol** e o **Boxe** são bons **exemplos** para elucidar essa passagem. Entretanto, alguns esportes conservaram a representação de símbolos e signos de distinção social. É o caso do Tênis, do Rugby e do Golfe, entre outros. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 21-22, negritos nossos).

É com essa perspectiva que defendemos o ensino de atividades esportivas que, apesar de sua gênese elitista, hoje faz parte dos anseios da classe trabalhadora.

A atividade esportiva voleibol foi pensada inicialmente para que fosse uma atividade de pouca exigência física e que não houvesse contato físico entre os participantes, uma alternativa à prática do basquetebol, criado em 1891, para homens mais velhos²⁸ recebe o nome de mintonette²⁹ ou minonette (MARCHI JÚNIOR, 2001, 2003; O. DUARTE, 2016, p. 541).

²⁸ História do voleibol. **Federação Paulista de Volley Ball**, 2014. Disponível em: <https://www.fpv.com.br/historia_volleyball.asp>. Acesso em: 20 dez. 2023.

²⁹ O que é Mintonette e como surgiu o vôlei. **Guarani Sport**, 2016. Disponível em: <<http://site.guaranisport.com.br/2016/o-que-e-mintonette-e-como-surgiu-o-volei/>>. Acesso em: 20 dez. 2023.

O Voleibol teve origem nos Estados Unidos da América em 1895, na cidade de Holyoke, Massachusetts, com o nome de Minonette. Seu idealizador foi o diretor de Educação Física da Associação Cristã de Moços (ACM) local, William George Morgan. O surgimento do esporte ocorreu diante da necessidade de motivação dos associados - os exercícios calistênicos não eram suficientemente agradáveis - da faixa etária compreendida entre 40 e 50 anos, conhecidos como "homens de negócios". Também foi considerado a improvisação de uma atividade mais suave, que fosse desenvolvida na forma de um jogo de quadra, porém sem o contato físico do Basquetebol. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 72).

Logo a atividade consegue grande adesão na sociedade estadunidense e no segundo ano de sua criação já consegue uma empresa para a fabricação de uma bola específica, feita sob encomenda, uma vez que a utilizada inicialmente foi a de basquete, considerada muito pesada, e depois apenas o seu miolo, considerado muito leve (MARCHI JÚNIOR, 2001). No período de três anos o voleibol já tinha regulamento e livro de regras.

No início, segundo Marchi Júnior (2001), as equipes não tinham número fixo de participantes, mas tinham que ter o mesmo número nas duas equipes, independente da quantidade. Os jogadores (inicialmente só homens praticavam) tinham de realizar um rodízio para que todos passassem pela zona de saque, e o mesmo, o saque, era realizado com o pé na linha de fundo da quadra. O saque era realizado quando uma equipe cometia uma falta. As medidas da quadra, inicialmente, eram 15,35 m por 7,625 m e a rede 0,61 m de largura, por 8,235 m de comprimento e o bordo superior ficava a 1,98 m do chão. A bola pesava entre 255 a 340 gramas, feita de câmara de borracha coberta com couro ou lona clara, com 67,5 cm de circunferência. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 77). Já em 1900 a atividade começa a sofrer alterações.

[...] os diretores levantaram a rede para 2,13 metros, padronizaram a bola e determinaram 21 pontos na composição de um set. No ano de 1912, a quadra passou a medir 18,18 metros de comprimento por 10, 16 metros de largura, sendo divididos dois campos de 9,9 metros e a rede estabeleceu 2,28 metros de altura. Também ficou determinada a formação para o rodízio e cada partida com a disputa de dois *sets*. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 77).

Em 1917 ocorreram novas alterações, passando a altura da rede para 2,43 m (altura atual para a modalidade masculina), os *sets* diminuíram para 15 pontos. Em 1918 as equipes passaram a ter o máximo de seis jogadores. Nos primeiros anos do da década de 1920 a

quadra foi definida em 18 m de largura por 9 m de comprimento, e em 1922 houve a definição de três toques por equipe. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 77-78).

Além das mudanças nas regras, na quadra, no número de pontos do jogo e da rede, o voleibol começou a sofrer alterações na sua forma de prática corporal. Pensada inicialmente como atividade para homens entre 40 e 50 anos, como atividade de leve exigência física, sem contato entre os participantes, com a adesão dos jovens, e sua prática passando a ser realizada ao ar livre, passa a agradar outra faixa etária.

[...] foi de extrema importância para o esporte o momento em que a juventude americana passou a vê-lo como uma prática passível de ser realizada ao ar livre e que, não necessariamente, o jogo deveria manter características de movimentos lentos e suaves. O grau de dificuldade na execução desses movimentos poderia ser compatível com o nível do acervo de habilidades motoras de seus participantes, possibilitando assim ações mais velozes e mais vigorosas ao esporte. Essas adaptações em muito influenciaram a aceitação e divulgação do Voleibol pelo mundo. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 78-79).

Como já mencionado, o voleibol foi bem aceito na sociedade americana de um modo geral, desde o início. Já em 1915 foi indicado para compor o programa de Educação Física estadunidense, no sistema educacional. No mesmo período é inserido nas forças armadas americanas, no período da Primeira Guerra Mundial. A possibilidade de prática por um variado grupo de pessoas, a existência das ACM em muitos países, juntamente com as forças armadas estadunidenses atuando em vários países, fez com que essa atividade esportiva se expandisse internacionalmente. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 78-79).

É nesse período que o voleibol chega ao Brasil. Extraoficialmente, em Pernambuco, no ano de 1915, no Colégio Marista de Recife, e oficialmente na ACM de São Paulo, em 1916/17. Inicialmente não houve muita adesão, só se tornando uma atividade esportiva muito praticada na segunda metade do século XX. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 81). Sem dados estatísticos em relação ao Brasil, mas o COI, em 1970 contabilizava o número de 65 milhões de praticantes, e a Federação Internacional de Voleibol (FIVB, na sigla em inglês) contabilizou 150 milhões, em 1988 (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 81-88).

Desde o início da atuação da FIVB, criada em 1947, já com o Brasil fazendo parte, tinha objetivos de expansão do voleibol mundialmente, e na perspectiva de difusão do esporte-espetáculo. A Confederação Brasileira de Voleibol (CBV), vinculada ao COI e à

FIVB, foi criada em 1954 (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 92). Por sua afiliação às duas instituições deduz-se que segue os mesmos princípios.

Marchi Júnior (2001) destaca as metas da FIVB.

[...] as principais metas traçadas pela instituição [FIVB, 1984] visando o desenvolvimento do Voleibol mundial. Elas foram sintetizadas na seguinte ordem: a) servir e satisfazer as necessidades das Federações Nacionais; b) obter uma participação efetiva e eficiente das Federações Nacionais; c) estabelecer de maneira clara e prática, condições financeiras, organizacionais e técnicas para as competições da FIVB; d) unificar anualmente um planejamento de competições, dando prioridade para competições de interesse financeiro e/ou promocional; e) **promover o Voleibol como uma atividade de massa**; e, finalmente, f) **promover o Voleibol como um esporte-show**. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 89-90, negritos nossos).

De acordo a essas metas traçadas a entidade estabeleceu três frentes básicas para desenvolver o esporte: 1) a inserção nos sistemas educacionais; 2) divulgação em todas as áreas da sociedade; e 3) inserção do voleibol em instâncias financeiras e promocionais. Marchi Júnior (2001, p. 91) nomeou essas frentes de escolarização da prática, processo de massificação e espetacularização do esporte, respectivamente. O autor destaca que apesar de ter como meta a inserção nos sistemas educacionais, na prática, a ênfase da entidade foi no processo de espetacularização do esporte, focando as ações nas outras metas.

Analisando as três formas destacadas de manifestação e intervenção da federação, podemos perceber, em consonância com a nossa hipótese, que a frente da espetacularização do esporte recebeu maior ênfase durante a história do Voleibol Provavelmente, isso ocorreu por decorrência da superposição de interesses de ordem financeira que viabilizaram a mercantilização e a capitalização das imagens e do universo simbólico que compõe a modalidade esportiva espetacularizada. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 91).

Essa não preocupação com o desenvolvimento do voleibol como atividade para ser ensinada no sistema educacional se expressa também nas mudanças no sistema de jogo que continuaram a ser implementadas, sempre na direção de torná-lo uma atividade esportiva adequado à mídia, principalmente para a televisão, no final do século passado e para as redes sociais digitais no século XXI.

As equipes e os jogadores usam as regras do jogo para alcançar uma performance vitoriosa, tanto quanto possível. Contudo, encontramos uma contradição entre um jogo de diversão de massa e um jogo de sucesso e vitória. As regras atuais não promovem adequadamente as competições de recreação popular. [...] No entanto, usando-se as regras atuais de muitas vantagens, poucos pontos são ganhos por cada equipe, e muito do jogo é

pouco interessante, tanto para os jogadores, como **para os espectadores**. [...] Equipes que se equivalem jogam, frequentemente, durante muito tempo, com apenas vantagens sendo contadas. Este é o motivo pelo qual as partidas têm quase sempre duração de 2 ou 3 horas. (...) **Esta duração traz dificuldades para os Comitês Organizadores** devido à qualidade da partida, quando os times ficam cansados e a competição **desencoraja a cobertura pela TV e pelo rádio**, devido à não-previsão da duração. A FIVB está estudando vários meios de aumentar o interesse do público pelo volleyball. A Comissão de Regras e Leis de Jogo está estudando uma maneira de equilibrar o ataque e a defesa e também limitar a duração do jogo. [BAACKE, p. 104] (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 101-102, negritos nossos).

Segundo Marchi Júnior (2001) esse processo de espetacularização foi gestado no Brasil na segunda metade do século XX, principalmente nos anos 1970 a 1990. Para o autor o voleibol passou por duas grandes viradas, sendo a primeira, na década de 1980, onde o voleibol passa da **fase romântica**, para a **fase de profissionalização**, e a segunda virada, na década de 1990, onde a profissionalização passa a ter um caráter predominantemente de **espetacularização** (MARCHI JÚNIOR, 2001, 2003). Para compreender esse processo de espetacularização, necessitamos compreender as categorias de massificação, *marketing* e a própria categoria espetacularização.

Comumente, à mídia é atribuída a função de aproximar os leitores e telespectadores dos eventos esportivos aos principais personagens que compõem o espetáculo esportivo, ou seja, os atletas. Esses, por sua vez, transformam-se rapidamente em ídolos e transmissores de mensagens e estereótipos, dotados de um potencial de consumo enraizado na cultura esportiva de massas. Essa potencialidade, aliada às imagens e performances vitoriosas do Voleibol, foi circunstancialmente percebida pelas agências especializadas em *marketing*. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 139).

Para Marchi Júnior (2001), “O que referenciamos pela **massificação** do Voleibol, além do elemento participativo, é a tendência de encaminhar a modalidade para uma perspectiva consumista” (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 171, negrito nosso). Para essa massificação do voleibol o *marketing* esportivo foi fundamental. A mídia televisiva teve papel primordial. Marchi Júnior (2001) assim classifica o que é o *marketing* esportivo:

O *marketing* esportivo, conceito tecido por publicitários norte-americanos em tomo de 1978, desenvolveu-se, segundo Emani Contursi, em duas vertentes. Uma delas, por meio da divulgação de produtos e serviços esportivos, reconhecida como *marketing do esporte*. A outra, pelas atividades ou produtos generalizados que se utilizaram do esporte como elemento promocional. Essa é a vertente do *marketing através do esporte*. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 139-140, negritos originais).

O *marketing* esportivo acaba por promover a cultura esportiva de massas. A mídia televisiva fazendo a ponte, através do *marketing* esportivo, entre os-as telespectadores-as, as empresas e os atletas, o que levou ao processo de profissionalização da atividade esportiva do voleibol.

A intervenção da mídia consubstanciou ou materializou o sucesso da modalidade, que, posteriormente, apresentou-se como um negócio financeiro viável de duplo sentido, ou seja, o Voleibol e as empresas precisam da mídia assim como a mídia precisa dos espetáculos esportivos de qualidade para a demanda de seu público. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 138).

Marchi Júnior (2001) aponta o papel crucial no *marketing* em geral, e no esportivo, em particular, do comercial³⁰. Era interessante para todos-as envolvidos-as.

Para entender a devida importância do comercial e do campo jornalístico, especificamente a televisão no campo esportivo, temos que ter a percepção de que os campos organizam-se segundo estruturas homólogas nas quais as relações de mercado, comércio e lucros evidenciam-se majoritariamente. Por exemplo, os Jogos Olímpicos, considerados por Bourdieu um processo de transmutação simbólica, são representações da construção social planetarizada e universalizada de um espetáculo esportivo, na medida exata da relação entre a lógica de mercado e a amplitude da demanda cultural do público atingido. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 148).

À primeira vista podemos não considerar essa massificação como uma questão ruim para a atividade esportiva, afinal, ela estimula que a sociedade valorize a atividade e que muitas pessoas se interessarão pela atividade. Mas Marchi Júnior (2001), considerando as análises de Bourdieu, nos faz um alerta: “Entretanto, assim como na produção artística, as atividades esportivas diretamente visíveis mascaram as ações dos agentes, que produzem o sentido e o valor da prática, e do praticante, que estão no fundamento do jogo” (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 148-149).

Segundo Bourdieu [1999],

[...] no **jogo esportivo**, o **campeão**, corredor de cem metros ou atleta do declato [*sic*], é **apenas o sujeito aparente de um espetáculo** que é **produzido** de certa maneira **duas vezes**: uma **primeira vez** por todo um conjunto de **agentes, atletas, treinadores, médicos, organizadores, juízes, cronometristas**, encenadores de todo o cerimonial, **que concorrem para o bom transcurso da competição esportiva no estádio**; uma **segunda vez** por todos **aqueles que**

³⁰ “Comercial” era/é a denominação das peças publicitárias utilizadas no *marketing*. Termo que não é muito utilizado hoje em dia (2023). Termos como peça publicitária, merchandising, publicidade, e até “públi” (abreviação de publicidade) são mais recorrentes.

produzem a reprodução em imagens e em discursos desse espetáculo, no mais das vezes sob a pressão da concorrência e de todo o sistema das pressões exercidas sobre eles pela rede de relações objetivas na qual estão inseridos. (BOURDIEU, 1999, p. 127 *apud* MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 149, negritos nossos).

Esse processo de mercantilização da atividade provoca uma mudança de postura dos e das atletas,

Em decorrência dessa virada no Voleibol, como efeito da profissionalização do esporte, surgiram novas formas de envolvimento esportivo e econômico na sociedade. Por exemplo, atletas da seleção brasileira passaram a perseguir oportunidades publicitárias, melhores salários, investimentos variados e divulgação da sua imagem enquanto produto passível de comercialização. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 160-161).

Dessa relação entre a mídia e o marketing esportivo e a conseqüente profissionalização da atividade, gerando um mercado consumidor, vai-se formando uma cultura esportiva na perspectiva do consumo da atividade e não de sua prática. A atividade esportiva do voleibol passa a compor a indústria cultural, formando uma indústria cultural esportiva.

A conquista da prática e do consumo do esporte passou a ser interpretada como uma vertente da cultura de massas, a cultura esportiva de massas. Não tardiamente, efetivou-se, nesse percurso, uma indústria cultural. A própria paixão esportiva, que lotava ginásios, foi sendo direcionada para um consumismo, na expectativa de aproximar o espectador-amador e o atleta-profissional. A mídia estruturou-se e foi organizada com a tarefa de proporcionar aos praticantes e consumidores possibilidades de entendimento e de relativa performance no campo esportivo. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 172).

A atividade esportiva vinculada ao campo do lazer não é um aspecto novo, mas a sua inserção na indústria cultura provoca uma mudança, um antagonismo entre praticante e espectador.

Nessa esteira, observamos que a prática e o espetáculo esportivo são integrantes mobilizadores do lazer moderno. Esse dado não aponta absolutamente nada de novo, pois tanto os espetáculos quanto os jogos sempre estiveram presentes na sociedade. O que é acrescentado de forma inovadora nesse contexto são as representações advindas do sistema econômico e midiático, que se apropriaram do "filão" esporte-espetáculo. A cultura esportiva de massa encampa e desenvolve uma modalidade de forma a estabelecer uma dualidade antagônica entre praticante e espectador. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 172).

O autor recorre à Milton Santos, em sua crítica à indústria cultural, para alertar sobre os riscos desse processo de massificação da atividade esportiva voleibol.

Podemos **associar à construção dessa cultura esportiva de massas** a crítica de Milton Santos **à indústria cultural**, na qual ele destaca que um **verdadeiro sistema caricatural** é desenvolvido com o **"bombardeio" publicitário**. Nele, as manifestações culturais autênticas são **desprezadas ou**, no limite, **postas em segundo plano em nome da proposta de globalização ou de movimentos cosmopolitas**. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 172, negritos nossos).

Ainda sobre os limites dessa relação entre a espetacularização e a massificação da prática.

A consolidação desse processo de **mercantilização** conduz a **estratégias de espetacularização do esporte**. Um raciocínio simplista poderia resumir dizendo que, para vender ou mercantilizar um produto, o melhor caminho é expô-lo ao consumidor de forma espetacular. Contudo, os procedimentos e os objetivos da espetacularização de uma prática esportiva são distintos do processo de popularização dessa mesma prática. **Espetacularizando um produto**, as **ações são direcionadas para um potencial público consumidor**, ao passo que **popularizando**, invariavelmente, **o sentido seria massificação da prática**. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 182, negritos nossos).

Na história do voleibol no Brasil, essa massificação se consolida no final do século passado, na década de 1990, momento da segunda virada (MARCHI JÚNIOR, 2001) e na atualidade ele se intensifica cada dia mais.

As irretocáveis campanhas, nas Olimpíadas de Barcelona/92 e na Liga Mundial/93, tornaram-se registros históricos que podem representar ou simbolizar o momento da **segunda virada** no Voleibol brasileiro. A partir dessa virada, o Voleibol foi inserido definitivamente, após ser profissionalizado, no contexto da espetacularização do esporte.

Depois de conquistar títulos, medalhas, reconhecimento internacional e empolgar multidões de jovens fãs, o Voleibol efetivou-se sobremaneira como um sucesso de *marketing*, dessa vez embalado por uma estrutura mais profissionalizada e experiente que as anteriores. (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 187, negritos originais).

Em 2001 (MARCHI JÚNIOR, 2001) aponta as possibilidades da terceira virada no voleibol. Considerando o movimento histórico percorrido nas últimas três décadas do século XX, o autor aponta a junção do *marketing* esportivo, da cultura de massa do espetáculo esportivo, com o advento da *internet*, ampliando esse processo de espetacularização.

À medida que as discussões evoluem, o campo esportivo explicita suas interações estruturais, as quais direcionam o Voleibol

brasileiro para a definição de uma **possível terceira virada**. Nessa possibilidade, **decorrem**, conjuntamente com as **estratégias de administração esportiva**, condições estipuladas pela "nova economia" **que recuperam do Voleibol o seu componente comercial e cultural**. Diniz e Cesar, afirmam: **A verdadeira revolução virá com a viabilização em escala comercial da banda larga (broad band), tecnologia que possibilitará a convergência da TV com a internet (Web TV)** unindo a possibilidade de (i) quantidade infinita de canais; (ii) imagens com resolução de alta definição; (iii) ausência de limites geográficos para as transmissões (a internet independe de sinal de transmissão); e (iv) comércio eletrônico (e-commerce) sem a necessidade de ligar o computador. Novamente o esporte está em posição privilegiada para aproveitar as oportunidades da chamada "nova economia". (MARCHI JÚNIOR, 2001, p. 229-230).

Esse processo está consolidado e não só em relação ao voleibol, mas a uma infinidade de atividades esportivas, ou esportivizadas. Um elemento a adicionar que influencia diretamente na prática do voleibol e de outras atividades esportivas na atualidade é o advento das apostas esportivas, o que provoca a demanda constante por competições, sem considerar as condições de saúde (física e emocional) dos e das atletas.

Hoje, é possível separar cada momento do voleibol e “apostar” no que vai acontecer. Desde o número de pontos que a equipe, ou os jogadores, irá fazer, bem como se determinado jogador levará cartão³¹, etc. As cinco casas de apostas de maior procura no Brasil³² (*Betano, 1xBet, Bet365, Betway e 22Bet*) tem opções de apostas no voleibol. As apostas podem ser realizadas para definir desde o vencedor da partida; a quantidade de *sets*; o placar correto dos *sets*; a margem de pontos entre as equipes; o vencedor de cada *set*; a possibilidade de um, ou dois, *set* extra (4° ou 5° - *tie brake*); *sets* consecutivos vencidos por uma mesma equipe; se na partida ocorrerá “virada” no jogo (situação em que a equipe começa em desvantagem em *sets*, mas vence a partida, ou mesmo no próprio *set*).

Como já sinalizado, esse “mercado” de apostas gera a demanda de mais jogos e mais competições, reduzindo dias de descanso, férias, período de pré-temporada (período preparatório antes de iniciar as competições). Em nível internacional, no voleibol, temos os Jogos Olímpicos de Verão (de quatro em quatro anos), a Copa do Mundo (a cada quatro

³¹ Exemplo é o caso do jogador da seleção brasileira de futebol masculino, Lucas Paquetá, que está sob investigação de forçar cartões amarelos em 4 partidas do campeonato inglês, para beneficiar apostadores. Disponível em: < https://www.espn.com.br/futebol/premier-league/artigo/_id/13701008/caso-paqueta-cartoes-acusacoes-perguntas-respostas-investigacao-inglaterra>. Acesso em: 02 de jun. 2024.

³² Disponível em: <https://apostalegal.com/guias/como-apostar-em-volei>. Acesso em: 08. jun. 2024.

anos), Liga das Nações de Voleibol (VNL da sigla em inglês), anualmente, Copa dos Campeões de Voleibol (a cada quatro anos) e o Campeonato Mundial de Voleibol (anteriormente a cada quatro anos, mas a partir de 2025 será a cada dois anos). Existem também as competições intercontinentais (Pan-Americano de Voleibol e Sul-Americano), e internamente, as competições estaduais e nacionais (Superliga Brasileira de Voleibol, Copa Brasil de Voleibol, Supercopa Brasileira de Voleibol e Superliga Master³³).

Junte-se a isso o fato de que o controle de estatísticas e o avanço das tecnologias sociais de comunicação digital têm exigido cada vez mais das equipes e, conseqüentemente, dos e das atletas. Segundo Sousa (2022), o excesso de partida, treinamento e tudo que envolve o esporte de alto rendimento leva ao quadro de *overuse*³⁴.

O esporte de alto rendimento pode gerar estresse de forma elevada, devido a diversos fatores, como lesão, *overtraining*, *burnout*, vida fora de casa, ausência de rede social de apoio íntima e afetiva, pressão interna e externa para alcançar resultados, restrições alimentares, uso de substâncias para melhorar o desempenho e administrar o estresse, entre outros (APPANEAL *et al.*, 2009, WOLANIM; GROSS; HONG, 2015, GULLIVER *et al.*, 2015, RICE *et al.*, 2016, GORCZYNSKI; COYLE; GIBSON, 2017, GOUTTEBARGE *et al.*, 2019, RICE *et al.*, 2019, REARDON *et al.*, 2019). (COLAGRAI *et al.*, 2022, p. 2).

Souza, *et al.*, apresenta elementos explicativos de como o calendário internacional influencia e pode influenciar em lesões dos e das atletas.

[...] Devido ao calendário proposto pela FIVB - Federação Internacional de Voleibol às seleções, os atletas possuem pouco tempo de descanso e, após a temporada por clubes, se apresentam ao Centro de Desenvolvimento de Voleibol - CDV do Brasil para o entrosamento dos mesmos quanto aos esquemas táticos e aperfeiçoamentos físico-técnicos, sendo este outro agente corroborador de lesões. (SOUSA, *et al.*, 2022, p. 40).

Além da preocupação com o comprometimento na incidência de lesões, o estresse emocional também é uma variável importante na saúde dos e das atletas.

Fatores de estresse específicos do esporte, quando somados aos fatores de risco preexistentes, como genética, transtornos de personalidade, uso de drogas e álcool, abuso sexual na infância e outros, podem atuar como

³³ Competição amadora organizada por faixa etária.

³⁴ *Overuse*: “Com efeito, as lesões por *Overuse* são mais comuns que as lesões agudas e estão associadas à falha técnica e/ou a quantidade de repetições (AERTS *et al.*, 2013; EERKES, 2012; TILLMAN *et al.*, 2004).” Disponível em: <file:///C:/Users/ailto/Documents/Doutorado/TeseDefesa/Artigo%20Les%C3%B5es%20de%20Atletas%20de%20Volei%20Masculino.pdf>. Acesso em: 08. jun. 2024.

catalisadores para a manifestação de transtornos mentais (REARDON *et al.*, 2019, RICE *et al.*, 2016, 2019). Estudos realizados nos últimos anos mostram que atletas de alto rendimento geralmente estão vulneráveis a transtornos mentais, sendo o transtorno de ansiedade, transtorno depressivo, suicídio, transtornos alimentares, transtorno compulsivo obsessivo e transtorno bipolar, os mais comuns entre essa população (BAUMAM, 2016, REARDON *et al.*, 2019, RICE *et al.*, 2016, 2019). (COLAGRAI, *et al.*, 2022, p. 2).

Os e as atletas têm destacado esse excesso de competições, jogos, treinamento, e pouco tempo para descanso e recuperações entre as temporadas³⁵. A faixa etária que atinge os e as atletas com transtornos mentais é muito jovem, com menos de trinta anos.

Ressaltamos a urgência deste olhar para a saúde mental de atletas de alto rendimento, especialmente pela sobreposição significativa entre os anos competitivos, que varia entre os 15 e 30 anos, aproximadamente, e o pico de aparecimento de transtornos mentais na população em geral, que se encontra entre os 15 e 25 anos (SMITH; MILLINER, 1994, GULLIVER; GRIFFITHS; CHRISTENSEN, 2012, GULLIVER *et al.*, 2012, APA, 2014, ALLEN; HOPKINS, 2015, WHO, 2017). (COLAGRAI, *et al.*, 2022, p. 2).

Um estudo sobre os efeitos do calendário mundial do futebol sobre a saúde física e mental dos atletas, realizado pela consultoria *KPMG Football Benchmark* durante três anos (2018-2021), analisando 40 mil partidas, com 265 jogadores, em 44 competições, apontou que alguns atletas ficaram de 70% a 80% do tempo participando de partidas consecutivas, sem descanso, semanalmente (GE.COM, 2021³⁶). A reportagem da página virtual ge.globo.com (ver notas de rodapé 33 e 34) destaca a preocupação da Federação Internacional dos Jogadores Profissionais de Futebol (FIFPro) com o excesso de partidas sem o necessário descanso.

Citando recomendações científicas, o FifPro alega que o excesso de partidas sem descanso prejudica a saúde, o nível de performance e a longevidade dos atletas. Segundo o estudo, a temporada 2020/21 apontou um aumento do acúmulo de jogos, especialmente entre os jogadores que defendem suas seleções. Alguns desses atletas passaram, em média, 67% do tempo disputando jogos consecutivos na última temporada, acima da média dos dois anos anteriores (61%). (GE.COM, 2021).

³⁵ Ver: < <https://www1.folha.uol.com.br/esporte/2020/12/natalia-critica-calendario-do-volei-e-diz-que-corpo-nao-aguenta-tantos-jogos.shtml>>. Acesso em: 08. jun. 2024.

Disponível em: <<https://www.goal.com/br/listas/por-que-o-real-madrid-e-a-fifpro-sao-contra-o-novo-mundial-de-clubes-da-fifa/blta438eda370f03ae1>>. Acesso em: 08. jun. 2024.

³⁶ Disponível em: < <https://ge.globo.com/futebol/futebol-internacional/noticia/fifpro-revela-preocupacao-com-excesso-de-jogos-e-efeitos-do-calendario-sobre-a-saude-dos-atletas.ghtml>>. Acesso em: 08. jun. 2024.

Sousa, *et. al.* (2022), demonstra como o alongamento do calendário e as múltiplas competições têm afetado a saúde dos e das atletas de voleibol.

Notabiliza-se que o voleibol tem evoluído muito nos últimos anos, e para atender interesses comerciais, o calendário vem se tornando cada vez mais longo e congestionado, com participações em várias competições no mesmo ano. Houve ainda o aumento das pressões impostas aos atletas de elite para se manterem sempre mais competitivos (SOLIGARD *et al.*, 2016). Essa pressão pode modificar o bem-estar físico, progredindo para um estágio de lesões mais graves, que podem até interromper a carreira de um atleta (BOOTH; THOMASON, 1991). (SOUSA, *et. al.*, 2022, p. 40).

Os e as atletas, mesmo que de forma tímida, têm lutado para diminuir a sobrecarga, física e mental, em decorrência dos calendários das competição e também do número de competições, e tudo que acarreta a sua realização (treinos, viagens, concentração, distância de família e amigos, ausência de vida social, etc.), mas os dirigentes não demonstram interesse em mudanças efetivas.

Exemplo disso são as competições de voleibol, que apesar da retirada dos torneios pré-olímpicos de seu calendário houve alteração na periodicidade do Campeonato Mundial de Voleibol, que antes era de quatro anos e a partir de 2025 para a ser bianual, e passará a ocorrer antes do ano olímpico. Parece que é uma mudança pequena, mas que pode alterar o planejamento da vida do e da atleta, uma vez que o ciclo de quatro anos servia de guia para períodos mais longos de descanso ou de realização de anos “sabáticos”. No caso de mulheres que desejam ser mães, esse calendário pode adiar ainda a maternidade ou acabar com este desejo³⁷.

Outro exemplo é a declaração do dirigente da FIFA, Gianni Infantino, sobre mudanças no calendário das competições organizadas pela entidade, em decorrência do relatório sobre a saúde dos-as jogadores-as.

- Temos a oportunidade de moldar a história do futebol, olhar adiante, aprender com o passado e desenhar o futuro. Nossa visão é fazer um futebol realmente global, mas só vamos fazer mudanças se elas beneficiarem a todos. Não pode haver perdedores

³⁷ A gestação no esporte ainda é um tabu por vários motivos: tempo longo da gestação, recuperação, treinamento e posterior cuidado com os filhos. Muitos clubes (empresas) diminuem os rendimentos das mulheres no período de gestação e pós-parto porque são muitas variantes que o os compõem, como pagamento do uso da imagem, “luvas”, etc. além do salário contratual e nesse período, geralmente, esses rendimentos adicionais são cancelados. O Campeonato Mundial de Voleibol sendo realizado de dois em dois anos pressiona as mulheres a se manterem em atividade, uma vez que é a competição mais importante, depois dos Jogos Olímpicos de Verão. No período de 4 anos ocorrerá 4 competições (2024 – Jogos Olímpicos, 2025 – Campeonato Mundial de Voleibol, 2025 – Campeonato Mundial de Voleibol e 2028 – Jogos Olímpicos novamente).

aqui, todos têm que sair melhores disso. Se não for assim, não há razão para mudar nada - afirmou o presidente da Fifa, Gianni Infantino, no comunicado. (GE.GLOBLO.COM, 2021).

Sabemos que as relações comerciais que envolvem o esporte espetáculo não vão fazer concessões, se isso representar ameaça aos lucros advindos do mercado esportivo.

Desde sua gênese, a atividade esportiva moderna é objeto de disputa, seja entre frações de uma classe, ou entre a burguesia e a classe trabalhadora (BOURDIEU, 2019). O que vemos hoje, hegemonicamente o aspecto do alto rendimento (BROHM, 1982) sendo explorado e incentivado. A competição exacerbada, como face desse alto rendimento faz com que a atividade esportiva se aproprie de outras atividades da cultura corporal (NASCIMENTO, 2014), como a dança, as lutas, a ginástica, etc., imprimindo-lhes características artificialmente, para que estas atividades possam compor o “esporte-espetáculo” (MARCHI JÚNIOR, 2001, 2003; MEZZARROBA & PIRES, 2011). O ápice da espetacularização da atividade esportiva são os megaeventos esportivos, onde há a mobilização nacional e internacional. O Brasil, a partir de 2007, com a realização dos Jogos Pan-Americanos no Rio de Janeiro entrou no circuito internacional dos megaeventos esportivos.

Os megaeventos, no caso dos esportes, são grandes acontecimentos que mobilizam países, governos, suas economias, os[as] atletas e a população em geral, consumidores do espetáculo, que passam a girar significativamente em sua órbita. O Brasil foi sede recentemente de dois megaeventos, Os Jogos Pan-Americanos (2007) e os Jogos Militares Mundiais (2012³⁸), e será sede da Copa das Confederações (2013), da Copa do Mundo (2014), das Olimpíadas (2016), das Paralimpíadas (2016) e, provavelmente, dos Jogos Universitários Mundiais em 2018. Esses megaeventos foram chamados para o Brasil em decorrência de forças econômicas e políticas que visam expandir mercados e “aquecer” a economia. (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR & SILVA, 2013, p. 60).

³⁸ O Brasil sediou os Jogos Mundiais Militares em 2011, de 16 a 24 de julho. Ver: <<https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/esporte/jogos-mundiais-militares>>. Acesso em: 02 jun. 2024.

Esse modelo hegemônico acaba servindo de modelo para a atividade esportiva tratada na escola. Taffarel, Santos Júnior & Silva (2013, p. 61) corroboram com nossa afirmativa: “O esporte assume, desde a sua gênese, as determinações do modo de produção em que está engendrado, portanto, um poder dominante. Conseqüentemente, assume também, enquanto conteúdo de ensino nas escolas, características hegemônicas peculiares”. Os autores apresentam estas características hegemônicas:

- servir ao sobrepujar a si mesmo, o seu semelhante e a natureza e demonstrar quem são os mais altos, mais fortes e mais velozes;
- estabelecer índices que limitam a participação dos que não respondem às exigências das modalidades esportivas;
- apresentar exigências técnicas que nem todos executam ou virão a executar, em função de condições psicofísicas e econômicas;
- exigir infraestrutura, vestimentas e equipamentos próprios e apropriados às diferentes modalidades esportivas;
- exigir a superação de recordes, sejam eles individuais ou de equipes;
- exigir dos praticantes que superem os “adversários”, a natureza ou a si mesmos, em busca de recordes, com rigorosíssimos métodos de treinamento, muitas vezes questionáveis pelo comprometimento ético que implicam; e
- exigir domínio e habilidades técnicas e táticas sem as quais não se pratica o esporte. (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR & SILVA, 2013, p. 61).

Reconhecer os determinantes históricos e da economia política da atividade esportiva no seu trato com o conhecimento na escola não é considerar que não é possível tratá-lo de outra forma, que não seja nos moldes apresentados. Há possibilidades de atuar na contra hegemonia. Taffarel, Santos Júnior & Silva (2013) nos apresentam aspectos contra hegemônicos da atividade esportiva.

- implicar participação de todos [e todas] independentemente de condições físicas, econômicas, étnicas, sexuais e culturais;
- não estabelecer como referência o sobrepujar a si, aos adversários e a natureza, mas sim o fruir, o prazer, a alegria;
- focar o caráter lúdico da atividade esportiva praticada por todos [e todas]. (TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR & SILVA, 2013, p. 61).

O ensino da gênese e do desenvolvimento do voleibol não pode ser um momento curricular isolado de outros momentos do ensino do voleibol. Infelizmente, ainda existem interpretações que consideram historicizar determinado fenômeno é, logo no início do ensino, “contar” a história de como surgiu o fenômeno/atividade em questão, “contextualizar” e encerrar a consideração da historicidade; e a partir daí tratar dos aspectos técnico-táticos; e em outros momentos, tratar de questões relativas aos valores que a atividade esportiva, na

perspectiva de “temas transversais”. Nascimento (2014), ao analisar a gênese e estrutura das atividades da cultura corporal, afirma essa inter-relação.

A explicação da estrutura [eixo sincrônico] das atividades da cultura corporal só é possível mediante uma análise que permita reconstituir a gênese [eixo diacrônico] dessas atividades. Ao mesmo tempo, a reconstituição da gênese das atividades da cultura corporal só é possível quando conhecemos a sua estrutura. (NASCIMENTO, 2014, p. 50).

Por isso que o eixo curricular do ensino crítico-superador, ou a proposição de eixo de ensino histórico-crítico, os considera em concomitância, entendendo que existem momentos que haverá predominância entre um eixo ou outro.

Ao apresentarmos o aspecto diacrônico (gênese e desenvolvimento) do voleibol reconhecemos a sua importância para o trato com o conhecimento desta atividade na escola, pois que este eixo está articulado ao eixo sincrônico (estrutura e dinâmica) da atividade do voleibol, que apresentaremos em seguida.

3.3.1.2 Eixo curricular / eixo de ensino histórico-crítico do ensino da atividade esportiva: considerando o eixo sincrônico (estrutura e dinâmica) para tratar o conhecimento da atividade esportiva na escola

Para efetivar esse eixo curricular crítico-superador, há a proposição de organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento a partir dos ciclos de escolarização (organização dos dados da realidade, iniciação, ampliação e aprofundamento do conhecimento, sendo o primeiro, o segundo, o terceiro e o quarto ciclos, respectivamente). (COLETIVO DE AUTORES, 2012; GAMA, 2015; GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019).

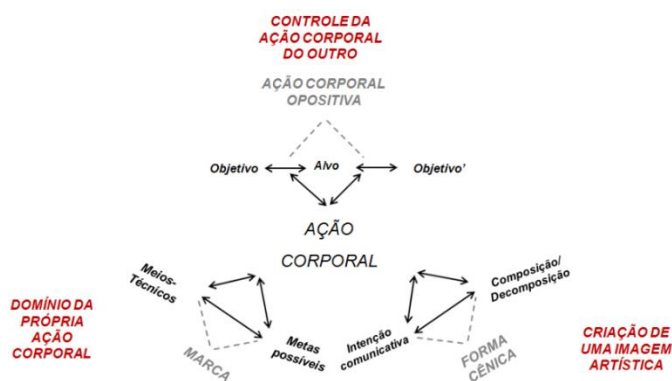
A lógica dos ciclos é a lógica da identificação dos dados da realidade como ponto de partida (Primeiro Ciclo) e a sistematização do conhecimento da atividade esportiva (iniciação, ampliação e aprofundamento (iniciação – Segundo Ciclo, ampliação – Terceiro Ciclo e aprofundamento – Quarto Ciclo) como ponto de chegada do ensino da atividade esportiva. É uma orientação de organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento, como já apresentamos em vários momentos desse texto, mas não deve ser considerada de uma forma etapista e linear.

A constatação dos dados da realidade que o e a estudante já conhece é o primeiro momento de qualquer primeira aproximação. A partir desse “pontapé inicial”, ocorre a interpretação, a compreensão, e por fim a explicação da realidade, a partir do fenômeno estudado. Quando esse processo está completo o eixo curricular crítico-superador foi completamente desenvolvido.

Retomamos o alerta de Castellani Filho (2012) para que tenhamos o cuidado de não considerar a proposição de ciclos de escolarização de uma forma etapista, como se cada ciclo fosse uma “escada” para o subseqüente. Cada ciclo deve ter seu início, meio e fim bem delineados, com os conhecimentos bem definidos.

O eixo sincrônico (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 154) diz respeito ao conhecimento da estrutura e dinâmica do conhecimento a ser tratado. Sendo assim, precisamos conhecer a estrutura e dinâmica do voleibol atualmente, e como já exposto, sem desconsiderar sua gênese e seu desenvolvimento, porque toda atividade humana é histórica, como já destacamos no princípio curricular, provisoriamente e historicidade dos conhecimentos (GAMA, 2015).

Figura 4: Modelo das relações essenciais das atividades da cultura corporal



Fonte: Nascimento, 2014, p. 55.

Quando apresentamos os fundamentos teóricos da teoria da atividade de estudo apresentamos a categoria generalizações substantivas, que seria o fim último das tarefas de estudo. Recuperamos essa categoria para apresentar a estrutura e dinâmica da atividade esportiva voleibol, porque serão suas generalizações substantivas objetivo do ensino e da aprendizagem. As generalizações substantivas da atividade voleibol são as significações objetivas (significações dadas socialmente), e que no processo de trato com o conhecimento, o

e a estudante lhes darão um sentido pessoal (LEONTIEV, 2021). As atividades da cultura corporal possuem generalizações (significações sociais) variadas.

Nascimento (2014, p. 49-50) as designa como significações sociais das práticas corporais e são o lúdico, o competitivo, o artístico, estético e o agonístico. Em tese, essas significações sociais que estão expressas no jogo, na dança, na luta, na ginástica, na atividade circense e na atividade esportiva. Cada atividade dessa teria uma significação mais determinante, mas a atividade esportiva “subverteria” este princípio e, dependendo da atividade esportiva em análise, uma dessas significações seria mais evidente. E quais seriam as significações sociais que representam o voleibol. Nascimento traz o conceito de ação corporal que nos ajuda a defini-las.

Toda atividade se materializa a partir de ações, como já discutimos nessa pesquisa. As atividades da cultura corporal se materializam a partir de ações corporais e estas, em muitos casos se transformam em operações, quando assimiladas e tornadas hábitos. Segundo Nascimento (2014), ações corporais com intenção comunicativa, objetivam a criação de uma imagem artística (consideramos estética um termo mais adequado); ações corporais com intenção de atingir uma marca objetivam dominar a própria ação de quem as realiza; e ações corporais com intenção opositiva objetivam controlar a ação do outro (NASCIMENTO, 2014, p. 55-56).

Para o Coletivo de Autores (2012, p. 73) o voleibol é uma atividade esportiva “que o propósito é evitar que a bola caia no próprio campo de jogo, fazendo-a cair no campo do adversário por cima da rede”. Oliveira (2018) situa a atividade esportiva como uma atividade com fins competitivos, mas que tem um caráter lúdico importante, também, e que na sociedade capitalista que vivemos este caráter competitivo é hipertrofiado. A partir das contribuições do Coletivo de Autores (2012), de Oliveira (2018) e de Nascimento (2014) apresentamos a seguir nossa definição de voleibol.

O voleibol é uma atividade criada no bojo de outras atividades esportivas, no final do século XIX, com objetivos iniciais de ser uma prática de atividade física de esforço moderado, para homens, representantes da burguesia, acima dos quarentas anos, onde não houvesse contato físico entre os praticantes, e que no decorrer de seu desenvolvimento se transforma num conhecimento clássico do ensino da Educação Física, tendo como objeto a satisfação das necessidades humanas de competição, de agonismo e de ludicidade,

primordialmente, e a necessidade estético-artística secundariamente, tendo como meta principal por a bola no chão do campo adversário.

Esta meta principal suscita uma dinâmica contínua de atividades de ataque-defesa-preparação de ataque/preparação de defesa-ataque-defesa, que se encerra quando a bola cai no chão, seja no campo de jogo ou fora dele. Estas atividades são realizadas com ações corporais de ataque, de defesa, de preparação de ataque, de preparação de defesa, e com operações/técnicas específicas denominadas de saques, recepções, manchetes, levantamentos, toque por cima, cortadas, empurradas, pingos, etc.

O voleibol tem o significado social competitivo-agonístico-lúdico como primordial e o significado estético-artístico como secundário, mas não podemos perder de vista que as significações sociais estão em estreita relação com o sentido pessoal, que os e as praticantes lhe atribuem³⁹, sendo assim, o real objeto da atividade esportiva voleibol, analisando uma prática singular, só poderá ser determinado a partir da análise dos objetivos que lhes atribuem os e as praticantes. Vamos conhecer melhor sua organização, estrutura e dinâmica.

É uma atividade esportiva organizada e estruturada dentro de um campo de jogo, geralmente, retangular, separado em lados iguais por uma rede com antenas, e com cada lado tendo três zonas, denominadas de ataque, de defesa e de saque. A dinâmica das ações corporais do jogo tem por objetivo por a bola, com toque único por praticante, preferencialmente das mãos, passando por cima da rede e dentro da área entre as antenas, no chão do campo adversário.

Na dinâmica de organizar-se coletivamente para por a bola no chão da quadra adversária, e impedir que a equipe adversária ponha a bola em seu campo é que o jogo se desenvolve. Isto requer três tipos de ações corporais, diferentemente do futebol, que são dois tipos principais de ação corporal, ataque e defesa (REZENDE, 2014, p. 202). No voleibol, diferentemente do futebol (quaisquer que sejam suas modalidades, de areia, de campo, de quadra, etc.) e de outras atividades esportivas de invasão, as equipes não têm contato direto

³⁹ Há uma divisão, inclusive na Constituição Federal (BRASIL, 1988), entre esporte recreação, esporte educacional e esporte de rendimento. Não estamos considerando esta divisão porque a entendemos como artificial, uma vez que o aspecto do alto rendimento, geralmente determina como estas outras expressões (educacional e recreação) se organizam. Dizendo de outra forma, o trato com o conhecimento da atividade esportiva pode ocorrer na escola e ter somente a competição como objeto de ensino e da mesma forma a atividade esportiva no clube recreativo, na praça pública, etc. Na atividade esportiva profissional que o caráter competitivo é o predominante, invariavelmente porque se constitui num mercado de trabalho, espetacularizado e midiático, onde o sinônimo de sucesso é apenas a vitória.

entre si, uma vez que tem uma rede separando as quadras e o toque físico entre os e as praticantes adversários-as⁴⁰ ou a invasão por baixo (ultrapassagem completa do pé para além da linha divisória das quadras) e invasão por cima (tocar a bola acima da rede, dentro do campo adversário, impedindo a ação do e da praticante) são considerados infração e consequente contabilização de ponto para a equipe que a sofre.

As ações corporais do voleibol são ações de ataque, ações de preparação (organização do ataque e organização da defesa) e ações de defesa. Essas ações de ataque-defesa-preparação estão numa relação de unidade dialética, uma vez que quando uma equipe ataca a outra se defende e organiza (prepara) o ataque numa dinâmica que se alternam nesse processo, ou seja quem está com a posse da bola organiza o ataque, e quem não está, organiza a defesa, e vice-versa.

Assimilando as contribuições de Nascimento (2014) quanto aos objetivos das ações corporais, concluímos que as ações corporais predominantes no voleibol são as de domínio da própria ação e ações de controle da ação do outro, e que as ações que objetivam a criação de uma imagem estética existem, mas são secundárias, quanto aos objetivos (geral de vencer o jogo, ou de vencer a disputa de sets, ou a disputa pelos pontos a cada jogada). O jogo de voleibol se inicia com uma ação corporal específica conceituada como saque. Os saques podem ser de diversas formas e recebem várias denominações (por baixo, por cima, viagem, parafuso, flutuante, etc.).

A ação corporal de sacar tem marcas a atingir, com o e a praticante que a executa, chamado de sacador-a imprimindo mais ou menos força e mais ou menos velocidade à bola, a partir da zona de saque, para que a mesma ultrapasse a rede divisória, e dentro da área entre as antenas, da quadra de jogo e caia num espaço que se constitui o campo de jogo de cada equipe. O saque pode se constituir, a depender da intenção do-a sacador-a, como a primeira ação corporal de ataque. Quando a equipe que prepara para o ataque, a equipe adversária se prepara para se defender, organizando-se no seu campo de jogo.

⁴⁰ No momento do ataque próximo à rede pode acontecer o contato simultâneo na bola entre os e as praticantes adversários-as. Essas situações podem ser assim denominadas: cortada (toque na bola, acima da rede, com a palma da mão); empurrada (ação de segurar momentaneamente a bola acima da rede, com as pontas dos dedos e empurrar de cima para baixo, para o lado adversário), pingo (ação de tocar levemente a bola acima da rede com os dedos para o lado adversário); etc. O critério para o toque na bola ser considerado ataque é ele acontecer acima da rede. O toque abaixo da rede é permitido mas não é considerado como ataque.

Oliveira (2018) apresenta os eixos reguladores da atividade esportiva, que são as regras, os instrumentos e a organização da atividade. Os instrumentos principais para a prática do voleibol são a bola, a rede e as antenas. A bola oficial de voleibol é produzida com couro, com características que lhe permitam quicar e que não machuque os e as praticantes. A rede divide o campo de jogo em duas quadras, onde cada equipe joga. Para delimitar a área de jogo acima da rede são dispostas duas antenas lateralmente, de 1,80 m cada. O voleibol é uma atividade altamente espetacularizada, como já expomos, e se constitui um mercado altamente lucrativo, sendo os materiais considerados oficiais muito caros. Defendemos que todos e todas praticantes devam ter acesso a um material de qualidade, mas não consideramos fundamental ter as melhores, e mais caras, bolas e redes.

Sua organização é feita no campo de jogo de formato retangular, que se constitui numa quadra, dividida pela rede, com cada equipe ocupando um lado. As medidas oficiais o campo de jogo mede dezoito metros, por nove metros, sendo que cada lado mede nove por nove metros. Cada lado do campo tem três zonas onde as equipes, que devem ter o mesmo número de praticantes, se organizam no desenrolar da partida. A partir da rede, a primeira zona é a zona de ataque, que nas medidas oficiais mede três por nove; a segunda zona é a de defesa, que mede seis por nove metros; e a zona de saque, que se situa imediatamente após a zona de defesa, sem tamanho máximo específico, mas o tamanho mínimo é de um metro e meio.

As equipes devem ter o mesmo número de participantes. O jogo é dividido em *sets* e vence o jogo quem vence mais *sets*. Por sua vez os *sets* são disputados por pontos. O ponto é a unidade mínima do jogo. A disputa pelo ponto se inicia com o saque e finaliza quando a bola cai no chão. Cada equipe pode dar até três toques na bola, sem contar a ação de bloqueio, que é a interceptação do ataque adversário por cima da rede de jogo. A equipe que conseguiu colocar a bola no chão da quadra da equipe adversária marca o ponto. Quando a bola toca num e numa praticante e cai dentro da própria quadra ou quando cai fora da quadra de jogo, a equipe que “forçou” o erro marca o ponto, e tem direito a posse da bola para executar o saque e iniciar outra disputa pelo ponto. Vence o *set* a equipe que marcar mais pontos, previamente combinado o total de pontos de cada *set*. A diferença de pontos entre as equipes deve ser de no mínimo dois pontos para encerrar o *set*. Vence o jogo (ou partida), a equipe que vencer o maior número de *sets*.

Oficialmente, vence a partida quem vencer três *sets*. Cada *set* tem 25 pontos, com exceção das partidas que tenham cinco *sets*, onde, nesse caso, o último tem 15 pontos,

respeitando a diferença mínima de dois pontos. Cada equipe tem 12 atletas, entre titulares, quem inicia o jogo, e reservas, quem pode substituir os e as titulares. A organização oficial é apenas um parâmetro e não se constitui como uma imposição. Devem ser respeitadas as condições objetivas para a atividade, como os níveis de desenvolvimento dos e das estudantes, a infraestrutura disponível, o tempo de aula, a quantidade de estudantes da turma.

As regras oficiais principais do voleibol de quadra são: 1) a bola deve ultrapassar por cima da rede, no espaço entre as antenas; 2) cada equipe pode dar três toques na bola em cada jogada, sem contar o bloqueio; 3) a jogada finaliza quando a bola toque o chão, dentro ou fora da área de 19 x 9 metros. Os toques na bola devem ser dados preferencialmente com as mãos, mas pode ser usada qualquer parte do corpo.

A bola deve ser tocada levemente, não pode ser “conduzida” (permanecer por muito tempo nas mãos dos e das praticantes). A rede divisória da quadra também não pode ser tocada, e o seu toque é considerado infração e a punição é ponto para a equipe adversária. Consideramos a mesma orientação para as regras oficiais a considerada para a exposição da organização do voleibol: as regras devem atender aos objetivos da atividade esportiva e não do espetáculo esportivo, e no caso do trato com o conhecimento nas aulas de Educação Física, na escola, elas devem estar em função do desenvolvimento dos e das estudantes, podendo ser questionadas, alteradas, umas excluídas e outras incluídas, a depender dos objetivos de ensino, por parte do-a professor-a, ou dos e das estudantes.

As regras, os implementes, a organização do voleibol são históricos e portanto, dinâmicos. Atualmente estes elementos culminam em sistemas de jogo altamente complexos, notadamente, mas não exclusivamente, no alto rendimento. Os sistemas de jogos são formas de organização, coletiva e individualmente, das equipes nas quais os e as participantes têm uma função específica fixa, seja de levantador-a (armador-a da jogada), de defensor-a (líbero) e de atacante, numa dinâmica em que ocupem as mesmas posições durante as jogadas (quando a bola está em jogo), independente de sua posição no rodízio, respeitando-se as zonas de defesa e de ataque).

São exemplos de sistemas de jogo: 1. 6 X 0 (Sistema seis zero), onde todos e todas praticantes fazem todas as funções do jogo; 2. 4 x 0 (sistema quatro dois), onde temos quatro atacantes e dois-uas levantadores-as; 3. 3 x 3 (sistema três três), onde temos 3 levantadores-as e três atacantes; 6 x 2, onde todos e todas praticante atacam, mas dois-uas fazem a função de levantadores-as. Existem outros sistemas e há uma infinidade de possibilidade de criação de

outros, uma vez que estes apresentados consideram apenas seis praticantes para cada equipe e já destacamos que o número de praticante pode ser variável.

3.3.1.3 Tarefas de estudo a partir da tríade conteúdo-forma e destinatário no trato com o conhecimento da atividade esportiva voleibol

Apresentamos o conceito da atividade esportiva voleibol e sua expressão sincrônica, estrutura e dinâmica, considerando os pressupostos da teoria da atividade de estudo e do ensino crítico-superador. Como defende Saviani (2012b) e o Coletivo de Autores (2012), o saber objetivo, no nosso caso do voleibol, necessita ser convertido em saber escolar, necessitando ser também ser dosado e sequenciado, para apreensão dos e das estudantes. Martins (2013; 2016) apresenta a tríade conteúdo-forma-destinatário para orientar o trabalho no ensino histórico-crítico, e entendemos que fizemos este movimento na exposição até o momento, onde os conteúdos de ensino têm como base a prática social da atividade esportiva voleibol, entendendo que está inserida na área da cultura corporal; a forma do trato com o conhecimento deve seguir os pressupostos teórico-metodológicos do ensino crítico-superador, e o-a destinatário-a do ensino são os-as filhos-as da classe trabalhadora na Educação Básica Brasileira.

A partir da apresentação dos Ciclos de Escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 2012; GAMA, 2015; MELO, 2017; GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019), apresentaremos as possibilidades do trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização lógica e metodológica) da atividade esportiva, considerando também o conhecimento da psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2013; MARTINS, ABRANTES & FACCI, 2016; MELO, 2017) sobre o e a estudante histórico-a, aquele e aquela que serve como horizonte do trabalho pedagógico/trato com o conhecimento, sem perder de vista o e a estudante empírico-a, como denomina Saviani (2012b) o indivíduo singular, considerando este o ponto de partida do processo de ensino, e aquele o ponto de chegada do processo.

O grau de conhecimento a ser atingido pelo e pela estudante têm múltiplas determinações (etária, o meio-vivência-situação social de desenvolvimento, o acesso aos conhecimentos da cultura corporal, etc.). O e a estudante empírico-a pode estar em níveis variados em sua escolarização, uma vez que o trato com o conhecimento da Educação Física, e também da atividade esportiva, é um problema metodológico histórico na educação

brasileira. Portanto, não podemos deixar de considerar para a seleção dos conteúdos de ensino e os procedimentos metodológicos, o princípio curricular **adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas** dos e das estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio).

Considerando o conhecimento sincrético por parte dos alunos que nunca tiveram acesso a esse conhecimento (dados da realidade do voleibol caóticos, desconexos), metodologicamente, sinalizamos que o voleibol seja iniciado com seus elementos básicos, como forma de início do jogo (saque); a recepção do saque (manchete); de um a três toques da equipe para lançar a bola para o campo adversário, etc., mas não perdendo a visão de totalidade do jogo, não podendo separá-lo, exercitando isoladamente (às vezes exaustivamente um determinado fundamento até o aluno está preparado para executá-lo de forma mais elaborada). O que já apresentamos no capítulo dois, o princípio metodológico *da síntese à síntese ou da aparência à essência* (GAMA, 2015).

Com essa visão de totalidade do jogo estamos considerando a *Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade* (COLETIVO DE AUTORES, 2012, GAMA, 2015). Não podemos perder de vista a *provisoriedade e historicidade* (GAMA, 2015) do voleibol, tendo no voleibol um exemplo marcante de como um esporte pode sofrer interferência em suas regras e normas por interesses externos e pode se mostrar ou como mais um elemento de reforço das relações capitalistas, ou tratado numa perspectiva contra hegemônica.

Para orientar o trabalho pedagógico do professor e da professora apresentamos as sínteses realizadas por Melo (2017), representadas nas figuras dos ciclos de escolarização para que possamos apresentar possibilidade do trato com o conhecimento do voleibol na Educação Básica.

A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil, e para o ensino crítico-superador corresponde ao primeiro ciclo de escolarização, o da organização da identidade dos dados da realidade. Esta etapa vai desde o berçário, a partir dos seis meses de vida da criança, passando pelo berçário e culminando com a pré-escola, obrigatoriamente, dos quatro e cinco anos de idade. Abaixo a figura-síntese que representa as categorias fundamentais da periodização do desenvolvimento psíquico, que o nosso aluno “genérico” tem possibilidades de desenvolver, caso tenha uma educação sistemática adequada.

Figura 5: Primeiro Ciclo de Escolarização

Época	Primeira Infância » Infância.
Período	Primeiro ano » Primeira infância » Idade pré-escolar.
Atividade Guia	Comunicação emocional direta » Objetal-Manipulatória » Jogo de papéis sociais.
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato).
Desenvolvimento da Linguagem	Fase Pré-linguística » Domínio Primário do Idioma » Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento sincrético » Pensamento por complexos.
Principais Neoformações	Consciência embrionária de <i>si</i> » Consciência de <i>si-mesmo</i> » Consciência de <i>si</i> e de seu <i>entorno social</i> .

Fonte: Melo, 2017, p. 151.

Segundo Gama (2015) na Educação Infantil a criança precisa superar a contradição ser humano natureza x ser humano homem cultura e Taffarel, Escobar & Perin (201), afirmam que o-a professor-a,

[...] confronta o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno.

Espera-se que o estudante consiga, ao final do ciclo, “categorizar objetos, classificá-los e associá-los”. (TAFFAREL, ESCOBAR & PERIN, 2010, p. 204).

Considerando as duas épocas desse ciclo (Primeira Infância e Infância), os três períodos (Primeiro Ano de Vida, Primeira Infância e Idade Pré-Escolar), suas respectivas atividades-guia (comunicação emocional direta com o adulto, objetal-manipulatória e jogo de papéis sociais), e esferas de desenvolvimento correspondentes a estas atividades (afetivo-emocional e intelectual-cognitivo), o-a professor-a deve organizar atividades que possibilitem à criança a manipular objetos (bolas, implementos esportivos variados, equipamentos), conhecer diversas profissões relacionadas à atividade esportiva e brincar de atletas, dançarinos, ginastas, etc., para que ele evolua da consciência embrionária de *si*, passando pela consciência de *si-mesmo*, até a consciência de *si* e do seu entorno social.

Consideramos que o professor deva elaborar tarefas de estudo que proporcionem às crianças, ao final desta etapa, categorizar os objetos da cultura corporal (jogo, dança, lutas, ginástica, atividade circense, esporte, etc.), classificando-os e associando-os, possibilitando a sua diferenciação. No caso do voleibol, reconhecê-lo como esporte coletivo,

realizado numa quadra retangular, praticado com as mãos, utilizando uma bola com características específicas (eixos reguladores da atividade esportiva), lançando mão de recursos como recorte, colagem, músicas, vídeos, entrevistas, poemas, montagens, pintura, desenhos, etc.

O Ensino Fundamental I inicia-se quando a criança completa seis anos de idade, e vai até o quinto ano escolar, o que para Melo (2017) corresponde ao Segundo Ciclo de Escolarização, e que para Gama (2015), a criança e/ou adolescente enfrentará a contradição homem x sociedade. O 2º Ciclo é o da Iniciação à sistematização do conhecimento. Na figura abaixo apresentamos os principais elementos da periodização histórico-cultural devemos considerar.

Figura 6: Segundo Ciclo de Escolarização

Época	Infância » Adolescência.
Período	Idade escolar » Adolescência inicial.
Atividade Guia	Estudo » Comunicação íntima pessoal
Esferas	Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre o homem e a sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principais Neoformações	Consciência crítica de si e de seu entorno social » Pensamento teórico.

Fonte: Melo, 2017, p. 153.

Nesse ciclo o aluno [e aluna] começa a tomar consciência de sua atividade mental, de possibilidades de abstração, de possibilidade do confronto dos dados da realidade “com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36). ” (GAMA & PRATES, 2020, p. 70-71).

Considerar que nesse ciclo a criança/adolescente passará da época da infância para a adolescência, do período da idade escolar à adolescência inicial, com possibilidade de desenvolver a atividade de estudo que o acompanhará em todas as etapas subsequentes da vida. A partir das apropriações dos signos da cultura será possível avançar do pensamento por complexos para o pensamento teórico, mesmo com rudimentarmente, o que o possibilitará ter uma consciência crítica de si mesmo.

As tarefas de ensino devem orientar o ensino do voleibol para que proporcione:

1. Organização espaço-temporal;
2. Conhecimento dos sistemas de pontuação, zonas de jogo, e rodízios;
3. Apropriar das ações de ataque e defesa e de preparação do ataque e preparação da defesa;
4. Apropriação das ações/operações/técnicas necessárias à participação no jogo (saque, manchete, toque por cima, etc. e variadas formas de tocar na bola).

Considerar o trabalho pedagógico com atividades esportivas contemporâneas, contra hegemônicas; Jogos indígenas; contribuições da América Latina; contribuições dos Afro-brasileiros e Africanos (África e da diáspora).

O Ensino Fundamental II inicia-se no sexto ano e termina no nono ano escolar. O ensino crítico-superador aponta que a contradição homem e sociedade se mantêm como a contradição a ser superada, agora com o adolescente e não mais criança. Neste ciclo, o da ampliação da sistematização do conhecimento,

[...] há a possibilidade de ampliação das referências conceituais do pensamento do [e da] estudante, desenvolvendo a consciência da atividade teórica (operação mental que reconstitui a mesma operação na imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade) objetivando reorganizar a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico. (GAMA & PRATES, 2020, p. 71).

Novamento Melo (2017) contribui com a sistematização das atividades principais e secundárias deste ciclo.

Figura 7 - Terceiro Ciclo de escolarização

Época	Adolescência.
Período	Adolescência inicial » Adolescência.
Atividade Guia	Comunicação íntima pessoal.
Esferas	Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principal Neoformações	Pensamento teórico » Autoconsciência.

Fonte: Melo, 2017, p. 155.

Considerar nesse ciclo o ser humano sairá da infância definitivamente e começará a se inserir em grupos sociais independentes da família, por isso a comunicação íntima pessoal é o motor principal do desenvolvimento, mas a atividade de estudo continuará mediando sua relação com a apropriação da cultura e aqui cabe uma alerta para professores, planejar atividades que possibilitem o desenvolvimento de motivos efetivos para a apropriação da cultura.

Os e as estudantes já avançaram na apropriação de elementos básicos e estruturantes do jogo voleibol e também já o incluem numa prática corporal mais ampla, no universo da Cultura Corporal (a partir da problematização de professores), na atividade esportiva. Espera-se que nesse ciclo ampliem as referências dos grupos aos quais pertence como dos adultos e das adultas que estabelecem relações, como professores e professoras, familiares, trabalhadores e trabalhadoras. Ao final desse ciclo já começarão a surgir a temática do trabalho, a depender da sua posição de classe.

As tarefas de estudo nesse ciclo podem contemplar:

1. Ampliação da organização espaço-temporal;
2. Ampliação do conhecimento dos sistemas de pontuação, zonas de jogo e rodízios;
3. Aprofundamento da apropriação das ações de ataque e defesa (posições diagonais, ataques da zona de ataque, ataques da zona de defesa, saques que têm função de ataque, defesas que impedem o ataque do outro time - bloqueios, etc.).
4. Incorporação do conhecimento sobre súmulas (início do ciclo, as súmulas simplificadas e ao final, as súmulas oficiais).

O Ensino Médio abrange o 1º, 2º e 3º Ano, e a contradição a ser superada é homem e trabalho (GAMA, 2015). Para o ensino crítico-superador esse é o quarto ciclo de escolarização, o do aprofundamento da sistematização do conhecimento. Considerar que, a depender da classe social a que o estudante e a estudante pertencem, nesse ciclo alguns estudantes já estarão inseridos no mercado de trabalho (capital x trabalho). Isto implica em reconhecer que a atividade principal deste ciclo não é a atividade de estudo, mas a comunicação íntima e pessoal, às vezes, a atividade de trabalho também já compõe a situação social de desenvolvimento do adolescente ou adulto jovem.

Figura 8 - Quarto Ciclo de escolarização

Época	Adolescência.
Período	Adolescência.
Atividade Guia	Profissional/Estudo.
Esferas	Intelectual-cognitivo.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Aprimoramento Pensamento teórico.
Principal Neoformação	Autoconsciência.

Fonte: Melo, 2017, p. 157.

Para Melo (2017) e Coletivo de Autores (2012),

[...] a escola deve possibilitar a reflexão científica sobre os objetos e a apreensão de suas características especiais, abandonando o senso comum e os pseudoconceitos, podendo perceber, compreender e explicar as propriedades comuns e regulares dos objetos. Nesse ciclo o aluno pode e deve lidar com a regularidade científica e adquirir algumas condições objetivas podendo ser produtor de conhecimento científico, caso seja submetido a atividade de pesquisa. (MELO, 2017; COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37).

Considerando que os e as estudantes já avançaram na apropriação de elementos básicos e estruturantes do jogo voleibol e também já o incluem numa prática corporal mais ampla, no universo da Cultura Corporal (a partir da problematização dos-as professores-as), da atividade esportiva.

Espera-se que nesse ciclo aprofundem os conhecimentos a respeito do praticante de atividade esportiva e o mundo do trabalho. O esportista como trabalhador no sistema capitalista. Aprofundar o conhecimento dos aspectos sociológicos do esporte, sua posição como fonte de riqueza (3ª atividade do setor produtivo mundial). Conhecimentos sobre outras áreas da ciência (fisiologia, treinamento, saúde, etc.).

Apresentamos uma primeira aproximação sobre as possibilidades de articulação entre os pressupostos teórico-metodológicos do ensino crítico-superador da atividade esportiva e as categorias fundamentais da teoria da atividade de estudo. Para finalizar trazemos uma assertiva de Davidov sobre o que os alunos atingem ao desenvolver a atividade de estudo.

Em sua atividade de estudo os alunos reproduzem o processo real pelo qual os homens [e as mulheres] criam os conceitos, imagens, valores e normas.

Por isso, o ensino escolar de todas as disciplinas deve estruturar-se de maneira que, de forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de geração e desenvolvimento dos conhecimentos.

Na atividade de estudo, as gerações mais jovens reproduzem em sua consciência as riquezas teóricas que a humanidade acumulou e expressou nas formas ideais da cultura espiritual. Como outros tipos de atividade reprodutiva das crianças, a atividade de estudo conforma uma das vias de realização da unidade do histórico e do lógico no desenvolvimento da cultura humana. (DAVÍDOV, 1988, p. 174-175, tradução nossa).

Conhecendo a realidade complexa e contraditória, estudantes ampliam sua visão de mundo e podem, a partir de sua prática social, intervir nesta realidade. Para que a visão de mundo não seja forjada pelas aparências é necessário que desenvolvamos a atividade de estudo integral, onde a partir do conhecimento da realidade numa perspectiva científica, artística e filosófica, estudantes possam desenvolver sua consciência e sua personalidade na perspectiva da transformação radical do modo de produzir e reproduzir a vida.

Esta atividade de estudo integral não pode ser plenamente desenvolvida se não considerarmos a situação social de desenvolvimento dos e das estudantes. Esse processo de desenvolvimento não ocorre de forma linear, nem numa perspectiva evolucionista, mas de forma dialética, com evoluções, involuções e revoluções (PASQUALINI, 2013). Para Boshovich (2023),

[...] cada idade escolar – idade escolar jovem, média e avançada – se distingue por uma estrutura qualitativamente distinta de características, e a transição de um estágio relacionado à idade para outro não é um processo evolutivo, mas um salto dialético para uma nova qualidade. Em seu tempo, L. S. Vygotsky, querendo enfatizar essa ideia, comparou o processo de desenvolvimento infantil à metamorfose que ocorre quando uma lagarta se transforma em crisálida e de crisálida em borboleta. (BOZHOVICH, 2023, p. 613).

O papel do meio social em que o ser humano vive é determinante, mas não determinista. Isso significa dizer que o ser humano, a partir do sentido pessoal (LEONTIEV, 2021; COLETIVO DE AUTORES, 2012), e de acordo a sua etapa de desenvolvimento, e de sua vivência, a partir do meio em que se insere (VIGOTSKI, 2018, p. 73-92).

[...] **o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário.** [...] o desenvolvimento da criança consiste na ampliação gradativa do seu meio. O útero da mãe é o meio da criança que ainda não nasceu; após vir ao mundo, também dispõe, como meio próximo, de um ambiente muito pequeno. [...] o mundo distante não existe para o recém nascido. [...] existe apenas o mundo que se relaciona diretamente com ela [...]. Aos poucos, o mundo distante começa a se aproximar. Contudo, no início, trata-se também de um mundo muito pequeno: o mundo do quarto, do

pátio mais próximo, da rua. Quando começa a andar, esse mundo se expande, e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. (VIGOTSKI, 2018, p. 74-75, **negritos originais**).

Quando a educação passa a compor o meio social em que a criança vive espera-se que seu desenvolvimento seja consideravelmente ampliado. “Posteriormente, o meio se modifica por força da educação, que o torna específico para a criança a cada etapa etária [...]. Cada idade tem seu próprio meio [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

O meio é um elemento que precisa ser considerado, mas levando-se em conta a vivência, que é “momentos essenciais para a definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico” (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança. (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

A partir da consideração da relação entre o ser humano e o meio social, ou seja, sua vivência, devemos organizar o nosso trato com o conhecimento do voleibol, e propor tarefas de estudo que proporcionem ao e à estudante a condição de ampliação de sua consciência e de sua personalidade.

[...] para entender a influência do meio na formação das características relacionadas à idade em crianças, não basta ter em mente as mudanças que aconteceram no ambiente (por exemplo a transição do jardim de infância para a primeira série), deve-se também considerar as mudanças que ocorreram internamente e que vão condicionar a influência do meio em seu desenvolvimento subsequente. (BOZHOVICH, 2023, p. 618).

Temos consciência que essa primeira reflexão do trato com o conhecimento da atividade esportiva no ensino crítico-superador, considerando o ensino do voleibol, tem limites, mas consideramos que essa tarefa necessita ser iniciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Coletivo de Autores (1992; 2012), hoje, é o ponto de partida do estudo de uma perspectiva teórico-metodológica que vem ganhando corpo de teoria mais ampla, que extrapola o campo da Educação Física, quando incorpora a pesquisa matricial e seus eixos (trabalho pedagógico, política pública de educação, a pesquisa científica/produção do conhecimento). O livro tornou-se um clássico, e, como todo clássico, sua leitura/estudo é incontornável para a apreensão do ensino crítico-superador da atividade esportiva, e seu vigor teórico é muito forte, e se expressa na sua expansão para a didática histórico-crítica, dando contribuições fundamentais para seu desenvolvimento.

Por que iniciar as considerações finais destacando o papel do Coletivo de Autores (2012) para a Educação Física e para a educação em geral? É um posicionamento político fazer a defesa dessa teoria que foi/é gestada pela classe trabalhadora e para a classe trabalhadora. É a transformação da produção científica do em-si em direção ao para-si. O desafio das pesquisas que o sucedem, como esta, é aprofundar questões que ele apresentou e que, pelo limite da ciência pedagógica da época e conjuntura macro-estrutural, não foi possível aprofundar.

Nesse exercício de aprofundar cientificamente os caminhos que o Coletivo abriu foi adotada uma postura de negação dialética, onde continuamos nesse processo histórico fazendo a negação do trato com o conhecimento hegemônico da atividade esportiva, e a partir dessa negação dialética estamos fazendo a proposição, constante, do trato com o conhecimento da atividade esportiva na contra hegemonia, o crítico-superador. Digo continuamos porque esse processo vem sendo gestado desde a segunda metade do século passado, tendo a catarse na escrita do livro na última década (1992).

Esse objeto negado no final do século XX, o ensino tradicional da Educação Física, necessita passar por sucessivas negações, onde o que deve permanecer é a essência do que se apresentou como novo. O objeto de estudo a cultura corporal, a necessidade do projeto político pedagógico, a reflexão pedagógica diagnóstica, judicativa e teleológica, o eixo curricular, os ciclos de escolarização, etc. o trato com o conhecimento são proposições superadoras, negadoras do que historicamente era o trato com o conhecimento da Educação Física. O conceito de cultura corporal como expressão corporal, que segundo Escobar (2012) influência dos estudos da linguagem, nesse processo de negação dialética, não permaneceu, foi superado.

Para continuar esse processo de negação dialética foi necessário ampliar as áreas de investigação, notadamente no campo da didática e da psicologia, o que fez esta perspectiva teórica se aproximar da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Aproximação que não significa identidade, mas unidade em questões centrais como no projeto histórico e na concepção de sociedade, a sociedade socialista como horizonte histórico de transformação social, na concepção de desenvolvimento humano, a omnilateralidade como perspectiva de desenvolvimento multilateral do ser humano.

Nossa investigação seguiu essa premissa, e percorreu o caminho de negar dialeticamente o trato com o conhecimento da atividade esportiva. Por conta dessa opção científica, o nosso desenho teórico conteve o problema de pesquisa: quais as possibilidades de desenvolvimento da categoria trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização) da atividade esportiva na Educação Física escolar, a partir da proposição teórico-metodológica crítico-superadora e da teoria da atividade de estudo, na perspectiva do desenvolvimento da consciência, do pensamento teórico-conceitual, e da formação da personalidade?

Com esta pergunta científica encaramos o desafio de revisitar as orientações teórico-metodológicas propostos pelo ensino crítico-superador da Educação Física, e esboçar um passo a mais do que tinha sido proposto até o momento, considerando, além do que o Coletivo de Autores (1992) propôs; a produção do Grupo LEPEL/FACED/UFBA, com destaque para os trabalhos de Colavolpe (2010) e Oliveira (2018), sobre o ensino da atividade esportiva. Outras produções do Grupo também foram consideradas, como as teses de Escobar (1997), Gama (2015) e Melo (2017), sendo as duas primeiras com desenvolvimento do trabalho pedagógico e a última uma aproximação com a psicologia histórico-cultural a partir da teoria da atividade. Além da produção do LEPEL, dialogamos com outras pesquisas com mesma base teórica, e destacamos o trabalho de Nascimento (2014).

Da pedagogia histórico-crítica consideramos o método da práxis social (problematização, instrumentalização e catarse) e a premissa de que o saber sistematizado socialmente necessita ser transformado em saber escolar. Procuramos, a partir da sistematização social da atividade esportiva voleibol propor seu trato com o conhecimento na escola, ou seja, o transformamos em saber escolar.

O saber sistematizado da cultura corporal, enquanto um complexo social, é composto de outros complexos de atividades corporais como a dança, a ginástica, a luta, o jogo,

atividades circenses e a atividade esportiva. É na prática social global que este complexo (cultura corporal) de outros complexos (dança, luta, ginástica, jogo, etc.) se desenvolve, a partir de formações materiais particulares de dança, de ginástica, de jogo, de luta, etc., e para efeito do ensino da atividade esportiva como futebol, basquete, atividades esportivas aquáticas, na natureza, etc.

Pensando no método da práxis é este complexo que precisa ser problematizado, o que na reflexão pedagógica do ensino crítico-superador se configura como o diagnóstico que orienta o trabalho pedagógico. Precisamos nos perguntar, qual o grau de apropriação deste complexo da atividade esportiva os e as estudantes possuem. Na problematização onde se diagnostica, a partir dos dados da realidade, coloca-se em evidência quais são o conjunto de valores, a axiologia, inerentes ao complexo de atividades esportivas que devemos promover.

Neste conjunto de valores temos elementos já postos na prática social e também elementos do vir a ser, da possibilidade criadora da espécie humana, de uma forma imediata, mediata e histórica. Desde a criação de um novo tipo de jogada no futebol, de uma nova forma de atacar a bola no vôlei, ou um novo tipo de arremessar a bola de basquete, que pode ocorrer no espaço de uma aula, uma unidade ou um semestre; da criação de uma nova forma de organizar a atividade esportiva para que possamos superar elementos excludentes existentes na sua prática, ou incorporá-la na vida dos e das estudantes, o que pode ocorrer no espaço de tempo de um semestre, de um ano, de uma etapa de ensino; até formar o ser humano para que ele altere as relações sociais que hegemonomizam essa forma atual da atividade esportiva, a do alto rendimento. A relação entre o imediato, mediato e histórico não é etapista, é dialética, por mais que a unidade de tempo seja um elemento que estrutura sua definição.

Garantir a apropriação do que foi negado, dentro das possibilidades do momento histórico é papel do ensino crítico-superador e está expresso no caráter judicativo (axiologia) e teleológico da reflexão pedagógica, bem como nos momentos de instrumentalização e catarse, do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica.

Este saber sistematizado da cultura corporal, em geral para a Educação Física e em particular, neste estudo, da atividade esportiva é a matriz da qual os conteúdos escolares do ensino do conhecimento da atividade esportiva são extraídos.

Retomamos as bases teórico-metodológicas do ensino crítico-superador para analisar o trato com o conhecimento da atividade esportiva, procurando um caminho já sinalizado no Coletivo de Autores (1992), que era o da periodização histórico-cultural do desenvolvimento

psíquico (MARTINS, ABRANTES & FACCI, 2013), com a proposição dos Ciclos de Escolarização e a influência de Davidov, com a teoria da atividade de estudo. Dessas considerações apontamos como objetivo geral desenvolver teoricamente a categoria trato com o conhecimento da atividade esportiva (seleção, organização e sistematização) no ensino da Educação Física, na Educação Básica, considerando os fundamentos do ensino crítico-superador, da didática histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, fazendo uma primeira aproximação com a teoria da atividade de estudo.

Revisitamos as categorias da reflexão pedagógica, da dinâmica e eixo curriculares, projeto político pedagógico, considerando o avanço das pesquisas na área e procurando focar no trato com o conhecimento da atividade esportiva, por entender que o mesmo, apesar de sua forte presença na Educação Física, necessitava, e continua necessitando, porque não temos consciência dos nossos limites, enquanto pesquisador, de desenvolvimento teórico-metodológico.

Para dar conta de tal tarefa, elencamos os objetivos específicos foram: 1) Retraçar a estrutura da categoria trato com o conhecimento no ensino crítico-superador, considerando a gênese, o desenvolvimento e o atual estágio, para estabelecer os fundamentos do trato o conhecimento da atividade esportiva à luz dos avanços teóricos da didática histórico-crítica e da teoria da atividade de estudo; e 2) Articular os elementos centrais da teoria da atividade de estudo com o trato com o conhecimento da atividade esportiva na Educação Física, na Educação Básica.

Esses objetivos foram fundamentais para nossa pesquisa porque consideramos que as proposições de trato com o conhecimento da atividade esportiva hegemônicas pulverizam a “metodologia” do ensino como se cada atividade esportiva (modalidade) fosse completamente autônoma e não possuísse uma unidade com as demais atividades da cultura corporal. Como exemplos temos as muitas “pedagogias” do esporte. Retraçar e a articular foram movimentos interdependentes, que nos acompanharam durante todo o processo da pesquisa.

A confirmação de nossa hipótese de pesquisa se deu, fundamentalmente, a partir do aprofundamento dos estudos relativos à teoria da atividade de estudo. Os fundamentos teórico-metodológicos explicitados no Coletivo de Autores (2012) quando confrontados com as formulações das tarefas de estudo e de suas respectivas ações, ou sistema de ações, tendo como norte as etapas de desenvolvimento psíquico, representado nos Ciclos e as atividades principais que norteiam o desenvolvimento humano, confirmaram o que já observávamos, a

unidade teórico-metodológica no materialismo histórico-dialético, nos desenvolvemos em atividade, e toda atividade humana é teórico-prática. Sendo assim, através dos pressupostos do ensino crítico-superador e da teoria da atividade pudemos refletir cientificamente sobre as possibilidades do trato com o conhecimento da atividade esportiva na escola. Essas tarefas precisam garantir a apropriação das significações sociais da atividade esportiva, ou seja, garantir que os e as estudantes compreendam o que o lúdico, o competitivo, o agonístico e o estético-artístico, encarnados nas atividades esportivas, para que possa dar-lhes sentidos pessoais na contra mão da alienação proporcionada pela expressão fenomênica das atividades esportivas na atual sociedade capitalista, espetacularizada e mercantilizada.

Os limites de nossa pesquisa foram de várias ordens. O primeiro a ser destacado é da formação do pesquisador, que não adentrou ao doutorado nas condições ideais de formação e que teve de se formar enquanto pesquisador à medida que fazia a pesquisa; outro elemento a considerar é o fardo do tempo histórico presente. Realizar uma pesquisa sobre o desenvolvimento humano numa perspectiva teórica que defende que as relações sociais são preponderantes nesse processo, no momento da pandemia do Sars-Cov2 (Covid 19), foi deveras desafiador, pois o isolamento social, necessário, virou palavra de ordem. A falta de textos sobre a atividade de estudo em língua português foi outro elemento que provocou angústias e um certo atraso na pesquisa, uma vez que muitos dos materiais foram publicados no final da década de 10 desse século, quando a revisão de literatura já deveria ter sido concluída.

Quais caminhos a metodologia do ensino da Educação Física deve percorrer, a partir dessa pesquisa? Quais os limites teóricos não foram superados? Consideramos que apurar teoricamente a relação dos conteúdos de ensino, com os fundamentos teórico-metodológicos, articulados com o conhecimento do objeto do ensino, o-a destinatário-a, é um obstáculo a ser superado. Estabelecer as relações entre as categorias da teoria da atividade, da atividade de estudo e o trato com o conhecimento nos conteúdos da Educação Física é outro desafio, para que não incorramos no equívoco de compartimentalizar os momentos do ensino. Um elemento teórico que apareceu no final de nossa pesquisa e consideramos promissor é a categoria situação social de desenvolvimento, que carece de textos traduzidos para o português. Categoria que Vigotski inicia o desenvolvimento quando destaca o papel do meio e a vivência no desenvolvimento da consciência e da personalidade, e que, por traduções

publicadas recentemente, Bozhovich continuou a desenvolver na União Soviética, e no Brasil, Tuleski demonstra fôlego para colaborar com seu entendimento.

* * *

Teorizar sobre a educação pública, sobre a formação da classe trabalhadora brasileira, é uma necessidade urgente, num contexto de desvalorização da docência em todos os âmbitos e da negação do conhecimento e da ciência, é uma responsabilidade da Universidade instrumentalizar os professores e as professoras da Educação Básica brasileira para que possam enfrentar o desafio de legar às novas gerações a produção histórica e socialmente produzida. A cultura corporal e a atividade esportiva são elementos imprescindíveis dessa produção que precisa ser transmitida, e foi com este intuito que realizamos esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. S. **Formação de professores e crise estrutural do capital**: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015, 349 f.
- ANDRADE, L. C. de; FURTADO, R. P. Aproximações entre Educação Física e pedagogia histórico-crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. **Movimento** (Porto Alegre), v.27, p.e27040, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/112513>. Acesso em: 14 jan. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112513>.
- BORGES, R. M. & DINIZ, I. K dos S. Voleibol. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C. & OLIVEIRA, A. A. B. de. (Org.). **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017. p. 373-457.
- BOURDIEU, P. Os jogos olímpicos. In: BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Trad. Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. p. 121-127.
- BOURDIEU, P. Programa para uma sociologia do esporte. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. Da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 207-2020.
- BOURDIEU, P. Como podemos ser desportistas? In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 165-185.
- BOZHOVICH, L. I. A situação social do desenvolvimento infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 612--638, abr. 2023. ISSN: 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54181/29052>. Acesso em: 03 dez. 2023.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRHOM, J-M. **Sociología política del deporte**. México: Fondo de cultura económica, 1982.
- CASTELLANI FILHO, L. A CULTURA CORPORAL EM QUESTÃO: DEPOIMENTO DE LINO CASTELLANI FILHO. IN: COLETIVO DE AUTORES. **METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012. P. 184-198.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: ALFA-OMEGA, 2004.
- COHEN, G. A. **A teoria da história de Karl Marx**: uma defesa. Campinas, SP: Editorada Unicamp, 2013.
- COLAGRAI, A. C. *et. al.* Saúde e transtorno mental no atleta de alto rendimento: mapeamento dos artigos científicos internacionais. **Movimento**, v. 28, 2022. p. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118845>. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/mov/a/nWM6ZfVCRLmhrHkfkjPnznN/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 jun. 2024.

COLAVOLPE, C. R. **Sociedade, educação e esporte**: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de Educação Física. 2010. 243f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. SÃO PAULO: CORTEZ, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo? **Revista Escola Inicial**, Nº 7, p. 1-6, 1999. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_o_que_e_a_atividade_de_estudo.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. F. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Moscou. Bauru, SP: Mireveja, 2023a. p. 95-108. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental. Volume 18.

DAVIDOV, V. V. O problema da generalização nos trabalhos de L. S. Vigotski. *In*: PUENTES, R. V. L. S. (Org.). **Vigotski e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023b. p. 229-248. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental. Volume 17.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desenvolvimiento psíquico**. Moscou, URSS: Editorial Progreso, 1988.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (ORG.). **ENSINO DESENVOLVIMENTAL: ANTOLOGIA: LIVRO 1**. UBERLÂNDIA, MG: EDUFU, 2017. p. 211-223. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental. Volume 4.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3 ed. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, V. V & MÁRKOVA, A. K. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. & AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 189-210. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental. Volume 10.

DAVIDOV, V. V.; LOMPSCHER, J.; MÁRKOVA, A. K. Introdução à obra formação da atividade de estudo nos alunos. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Berlim. Bauru, SP: Mireveja, 2022. p. 205-211. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental. Volume 16.

DELLA FONTE, S. S. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba: Appris, 2020.

DUARTE, O. **História dos esportes**. 6. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. O método inverso na pedagogia histórico-crítica e na psicologia de Vigotski. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados; 2021. p. 345-369.

ELIAS, N. **O processo civilizador, volume 2:** formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, N. **O processo civilizador, volume 1:** uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, N. A gênese do desporto: um problema sociológico (partes 1 e 2). In: ELIAS, N. & DUNNING, E. (Org.). **A busca da excitação:** desporto e lazer no processo civilizacional. Lisboa-Portugal, 2019. p. 255-324.

ELIAS, N. Ensaio sobre o desporto e a violência. In: ELIAS, N. & DUNNING, E. (Org.). **A busca da excitação:** desporto e lazer no processo civilizacional. Lisboa-Portugal, 2019. p. 325-364.

ELIAS, N. & DUNNING, E. (Org.). **A busca da excitação:** desporto e lazer no processo civilizacional. Lisboa-Portugal, 2019.

ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. & AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo:** livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021a. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021a. p. 143-145. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor. Volume 10.

ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. & AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo:** livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021b. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 147-156. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor. Volume 10.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. & AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo:** livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2021c. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 157-166. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor. Volume 10.

ELKONIN, D. B. Capacidades intelectuais dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental e o conteúdo da aprendizagem. In: PUENTES, R. V. (Org.). L. S. **Vigotski e aprendizagem desenvolvimental:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023a. p. 53-103. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor. Volume 17.

ELKONIN, D. B. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento nos trabalhos de L. S. Vigotski. In: PUENTES, R. V. (Org.). L. S. **Vigotski e aprendizagem desenvolvimental:** contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos: Pedro & João

Editores, 2023b. p. 105-119. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental. Volume 17.

ELKONIN, D. B. L. S. Vigotski hoje. *In: PUENTES, R. V. (Org.). L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2023c. p. 121-131. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental. Volume 17.

ELKONIN, D. B. O conceito de L. S. Vigotski de desenvolvimento psíquico humano. *In: PUENTES, R. V. (Org.). L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2023d. p. 177-216. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental. Volume 17.

ELKONIN, D. B. Aprendizagem e desenvolvimento mental na idade escolar. *In: PUENTES, R. V. (Org.). L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2023e. p. 217-226. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvemental. Volume 17.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ESCOBAR, M. O. A cultura corporal em questão: depoimento de Micheli Escobar. *In: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional.* Cortez: Cortez, 1989. p. 69-90.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GAMA, C. N. Ciclos de escolarização. 2020. *In: O currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Secretaria Municipal de Itabuna-Bahia.* Transmissão ao vivo youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tnozpeqfvxc&t=719s>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. CURRÍCULO E TRATO COM O CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA. **GESTO DEBATE.** VOL. 19, N. 05, P. 57-83, JUN. 2020.

GONZÁLEZ, F. J. O ensino dos esportes. *In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C. & OLIVEIRA, A. A. B. de. (Org.). Esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee.* 2. ed. Maringá: Eduem, 2017. p. 29-60.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C. & OLIVEIRA, A. A. B. de. Esportes com rede divisória ou muro/parede de rebote. *In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C. & OLIVEIRA, A. A. B. de. (Org.). Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton,*

peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017. p. 61.

HOBBSAWN, E. J. **A era dos impérios: 1875-1914**. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HÚNGARO, E. M. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir: o projeto de intenção de ruptura. *In*: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e mente: novas contradições e desafios do século XXI**. 26. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 135-159.

ITELSON, L. B. Caracterização geral da atividade da pessoa. *In*: LONGAREZII, A. M. & PUENTES, R. V. (Org.) **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia-MG: Edufu, 2017. p. 89-124. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 4.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAVOURA, T. N.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. & MELO, F. D. A. Ensino da cultura corporal na abordagem crítico-superadora: natureza e especificidade. *In*: MARCASSA, L. P.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S. & NASCIMENTO, C. P. (Org.). **Ensino de Educação Física e formação humana**. Curitiba: Apris, 2021. p. 143-164.

LEONTIÉV, A. N. El problema de la actividad en la Psicología. *In*: **La actividad en la psicología**. Habana, Cuba: Editorial de libros para la educación - Ministerio de Educación, 1979. p. 7-27.

LEONTIEV, A. N. ACTIVIDADE E CONSCIÊNCIA. *IN*: MAGALHÃES-VILHENA, V. (ORG.). **PRÁXIS: A CATEGORIA MATERIALISTA DE PRÁTICA SOCIAL: VOLUME 1**. LISBOA: HORIZONTES, 1980.

LEONTIEV, A. N. **ACTIVIDAD, CONCIENCIA Y PERSONALIDAD**. MEXICO: CARTAGO, 1984.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. AS NECESSIDADES E OS MOTIVOS DA ATIVIDADE. *IN*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (ORGS.). **ENSINO DESENVOLVIMENTAL: ANTOLOGIA: LIVRO 1**. UBERLÂNDIA, MG: EDUFU, 2017. P. 39-57. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 4.

LEONTIEV, A. N. **ATIVIDADE, CONSCIÊNCIA, PERSONALIDADE**. BAURU, SP: MIREVEJA, 2021.

LOUREIRO, R. **Pedagogia histórico-crítica e Educação Física: a relação teoria e prática**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1996. 284. f.

KOSIK, K. **A DIALÉTICA DO CONCRETO**. 2. ED. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 1976.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

- LURIA, A. **Curso de psicologia geral, volume 1**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a.
- LURIA, A. **Curso de psicologia geral, volume 2**: sensações e percepções: psicologia dos processos cognitivos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.
- LURIA, A. **Curso de psicologia geral, volume 3**: atenção e memória. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979c.
- LURIA, A. **Curso de psicologia geral, volume 4**: linguagem e pensamento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979d.
- LÚRIA, A. **A psicologia como ciência histórica**: sobre a questão da natureza histórica dos processos psicológicos. Texto em russo escaneado e formatado por Екатерина Синяева [Katirina Siniava]. Páginas 36-62 de История и психология. Под ред. Б. Ф. Поршнева и Л. И. Анцыферовой. Москва: Наука, 1971. [História e Psicologia. Sob red. de B. F. Pórchnif e L. I. Antsífiraf. Moscou: Ciência, 1971.] Disponibilizado pela revista online Скепсис [Skíépsis] em http://scepsis.net/library/id_929.htm. Santa Maria, RS: 2016. p. 1-56.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- MARCHI JÚNIOR, W. **"Sacando" o Voleibol**: do amadorismo à espetacularização da modalidade no Brasil (1970-2000). 2001. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001. 282 f.
- MARCHI JÚNIOR, W. TRÊS DÉCADAS DE HISTÓRIA DO VOLEIBOL BRASILEIRO. *IN*: Simpósio Nacional de História, 22, 2003, JOÃO PESSOA. **ANAIS SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. JOÃO PESSOA, ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 2003, N. 22, P. 1-6. DISPONÍVEL EM: < Três décadas de história do Voleibol brasileiro (anpuh.org)>. Acesso em 04 abril. 2023.
- MARINHO, V. **Consenso e conflito**: Educação Física brasileira. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *In*: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.
- MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MARX. C. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, C. **O Capital**: crítica da economia política. Livro II. O processo de circulação do capital. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, C. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III. O processo global da produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATVEEVA, N. I; REPKIN, V. V; SKOTARENKO, R. V. Condições de domínio das formas autônomas da atividade de estudo na escola. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: volume I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 329-340. Série Ensino Desenvolvidor. Volume 10.

MEDINA, J. P. S. **A EDUCAÇÃO FÍSICA CUIDA DO CORPO E... “MENTE”**: NOVAS CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO SÉCULO XXI. 26. ED. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2013.

MELO, F. D. A.; LAVOURA, T. N.; TAFFAREL, C. N. Z. Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação: contribuições da teoria da atividade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, 2020, p. 117-134.

MELO, F.D.A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

MEJÍA, E. A. **Marxismo, deporte, poder y globalización volume cuatro**. Maracaibo-Venezuela: Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos “Dr. Gastón Parra Luzardo” – Universidade del Zulia, 2021. Série Sociología política del deporte, desde América Latina Y el Caribe. Volumen Cutro.

MEZZAROBBA, C. & PIRES, G. DE L. BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO VOLEIBOL: DO SEU SURGIMENTO À ESPETACULARIZAÇÃO ESPORTIVA. **REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE MANAUS**, V.2, N.2, P.3-19, JUL./DEZ., 2011. DISPONÍVEL EM: < [Breve panorama histórico do voleibol: do seu surgimento à espetacularização esportiva | Mezzaroba | ATIVIDADE FÍSICA, LAZER & QUALIDADE DE VIDA : REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA \(emnuvens.com.br\)](#)>. Acesso em: 04 abril. 2023.

MONTORO, X. A. **Capitalismo e economia mundial**: bases teóricas e análise empírica para a compreensão dos problemas econômicos do século XXI. São Paulo: Hucitec: Nova Palavra, 2023.

NASCIMENTO, C. P. **A ATIVIDADE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PROPOSIÇÃO DOS OBJETOS DE ENSINO E O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL**. 2014. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2014. 295 F.

NAVARRO, A. C.; ALMEIDA, R. de. & SANTANA, W. C. de. Apresentação. *In*: NAVARRO, A. C.; ALMEIDA, R. de. & SANTANA, W. C. de. (Org.). **Pedagogia do esporte**: jogos esportivos coletivos. São Paulo: Phorte, 2015.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. *In: OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. (Orgs.). Socialização do saber escolar*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 91-104.

OLIVEIRA, S. A de. **Reinventando o esporte**: possibilidade da prática pedagógica. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, M. M. de. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. 163 f.

PASQUALINI, J. C. **A teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas**. *In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, pp. 71-96.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRONI, M. Brohm e a organização capitalista do esporte. *In: PRONI, M.; LUCENA, R. (Orgs.). Esporte: história e sociedade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p. 31-62.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org.). Teoria da atividade de estudo: volume II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 213-239. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 8.

REPKIN, V. V. Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da atividade de estudo. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.). Teoria da atividade de estudo: volume I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021a. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 301-310. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 10.

REPKIN, V. V. O conceito de atividade de estudo. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.). Teoria da atividade de estudo: volume I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021b. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 311-320. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 10.

REPKIN, V. V. Estrutura da atividade de estudo. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.). Teoria da atividade de estudo: volume I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021c. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 321-328. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 10.

REPKIN, V.V. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.). Teoria da atividade de estudo: volume I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021d. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 341-350. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 10.

REPKIN, V.V. Formação da atividade de estudo nos estudantes. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.). Teoria da atividade de estudo: volume I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021e. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 351-361. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 10.

REPkin, V.V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: volume I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021f. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 363-404. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 10.

REPkin, V.V & REPkina, N. V. A questão da estrutura da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: volume I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 421-429-310. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 10.

REPkin, V.V & REPkina, N. V. O desenvolvimento da ideia de Vigotski de instrumentos psicológicos na obra de V. V. Davidov. *In*: PUENTES, R. V. L. S. (Org.). **Vigotski e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 331-345. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 17.

SADI, R. S. **Pedagogia do esporte**: explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas. São Paulo: Ícone, 2016.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, N. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) o/m brtyhikjhn nb posição. *In*: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. *In*: CALDART, R. S.; VILLAS BÔAS, R. L. **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

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

SAVIANI, D. **PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES**. 11. ED. CAMPINAS, SP: AUTORES ASSOCIADOS, 2012B.

SILVA, W. J. L. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física**: para além da formação unilateral. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. 112 f.

SOUSA, B. da. *et. al.* Lesões dos atletas da seleção brasileira masculina de voleibol indoor: uma revisão integrativa. **Essentia** (Sobral), v.23, n.1, 2022. p. 39-47. Disponível em:

<<file:///C:/Users/ailto/Documents/Doutorado/TeseDefesa/Artigo%20Les%C3%B5es%20de%20Atletas%20de%20Volei%20Masculino.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2024.

TAFFAREL, C. N. Z. A CULTURA CORPORAL EM QUESTÃO: DEPOIMENTO DE CELI TAFFAREL. IN: COLETIVO DE AUTORES. **METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**. 2. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. MARXISMO, MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO, SINDICALISMO. **GERMINAL: MARXISMO E EDUCAÇÃO EM DEBATE**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 47-62, jun. 2016.

TAFFAREL, C. N. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962/3312>>. ACESSO EM: 04 JUL. 2019.

TAFFAREL, C. N. Z. & ESCOBAR, M. O. **Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital**. (2009). Disponível em:<[Rascunho Digital](#)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

TAFFAREL, C. N. Z.& ESCOBAR, M. O. Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital. *In*: SILVA, M. C. de P. ; TEIXEIRA, C. M. D. & ROCHA JUNIOR, C. P. da. (Org.). **Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente**. Salvador: Edufba, 2023. p. 21-35.

TAFFAREL, C.N.Z.; ESCOBAR, M.O.; PERIN, T. DE F. Currículo: programa de vida. *In*: TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O. (org.s). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, Editora, 2010. p.183-203. Disponível em: <[caderno BA MEC 05_08_10.indd \(ufrb.edu.br\)](#)>. Acesso em: 02 mar. 2019.

TAFFAREL, C.N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C de. L. & SILVA, W. A. Megaeventos esportivos: determinações da economia política, implicações didático-pedagógicas e rumos de formação humana nas aulas de Educação Física. *In*: GRUNENVALDT, J. T.; KUNZ, E. (Org.). Educação Física escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 59-68, jan./jun. 2013.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de. L. & MORSCHBACHER, M. Educação Física, esporte e lazer no PPGE/UFBA: fundamentos teórico-metodológicos da produção científica do LEPEL. *In*: SILVA, M. C. de. P. (Org.). **Grupos de Pesquisa e Produção do Conhecimento em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica no PPGE FACED/UFBA**. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 73-95.

TEIXEIRA, H. V. UNIDADE 5: VOLEIBOL. *IN*: TEIXEIRA, H. V. **EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**. SÃO PAULO: SARAIVA, 2013. P. 196-237.

TULESKI, S. C. & EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, Â. A.; FACCI, M. G. D. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 35-61.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: Vigotski LS, Leontiev NA, Luria AR. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora USP; 1988. p.103-17.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.
- VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I: el significado histórico de la crisis de la psicología**. Tradutor: José Maria Bravo (1991). Madrid, ES: Machado Nuevo Aprendizaje, 2013.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Tradutora: Lydia Kuper (1995). Madrid, ES: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012a.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV: paidología del adolescente: problemas de la psique infantil**. Trad. Lydia Kuper (1996). Madrid, ES: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012b.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II: problemas de psicología geral**. Tradutor: José Maria Bravo (2001). Madrid, ES: Machado Nuevo Aprendizaje, 2014.
- ZAIKA, E. V.; REPKIN, V. V.; REPKINA, G. V. Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da atividade de estudo. *In*: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Org.). **Teoria da atividade de estudo: volume I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2021. p. 405-419. Série Ensino Desenvolvimental. Volume 10.