

# A prática escolar da Educação Física: a capacidade motora a partir da psicologia histórico-cultural

<https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.2023e37186206>

Carlos Henrique Ferreira Magalhães\*  
Marco Antonio Lima Rizzo\*\*  
Waldemar Marques Júnior\*\*\*

\*Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

\*\*Instituto Federal do Paraná, Campus Ivaiporã, Ivaiporã, PR, Brasil.

\*\*\*Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

## Resumo

A história da Educação Física parece ter uma multiplicidade de caminhos e concepções, dividindo-se, epistemologicamente, a área em concepções críticas ou tradicionalistas. Propõe-se, neste artigo, como o objeto de estudo da Educação Física a Capacidade Motora, atribuindo a área, como função específica, fomentar essa potencialidade no desenvolvimento humano. Entende-se que o desenvolvimento motriz humano é uma alternativa na prática escolar e visa superar o trato pedagógico sem cindir corpo e mente, questionando a fragmentação do ser social estranhado no tempo presente. Assim, buscou-se propor um conceito norteador diferenciado dos contemporâneos para Educação Física. Na fundamentação da proposta utilizou-se a Teoria Histórico-Cultural, articulando a categorias filosóficas lukasciana e aos pressupostos filosóficos marxiano, perspectivando a totalidade, a realidade social ou a prática em que a Educação Física atua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Epistemologia da Educação Física; Desenvolvimento motriz; Teoria histórico-cultural; Desenvolvimento integral.

## Introdução

Uma das primeiras origens do pensar da educação humana foi formulado por Platão, na obra “A República”. O autor pensou na educação do aristocrata para comandar a cidade Estado. Assim, a ginástica, a álgebra, a música e a filosofia foram os conhecimentos destacados para formar os homens livres na hélade clássica<sup>1</sup>. Correr, nadar, lutar, saltar, lançar eram as atividades necessárias para formar homens hábeis com o corpo em conjunto com as atividades que proporcionassem o domínio do saber dizer a fim de exercer as tarefas políticas. Observamos na epopeia Tróia que um dos seus personagens principais sintetiza um modelo de homem, na totalidade, com unidade de sua corporalidade e sua consciência, a ser conquistado pelos Gregos: Aquiles. Homero, também foi

outro homem cuja capacidade humana de ser um guerreiro com uma elevada capacidade para tomar decisões políticas se fez presente na formação humana dos homens aristocratas gregos que não eram escravos.

O ócio que esses homens permitiam se apropriar da cultura clássica de sua época sem distinção, nítida, entre teoria e prática, corpo e mente, conforme observamos em algumas mitologias<sup>1</sup>. Todavia, Aristóteles<sup>2</sup> indica que a atividade que produz suor não é digna de um homem livre e afirma que a excelência humana se faz com a alma e não com o corpo. Assim, a contradição fez-se presente na formação ontológica dos gregos e, na medida em que os aristocratas potencializaram seus talentos, necessitavam de escravos para produzir as

condições materiais e objetivas que mantinham os seus ócios. Na leitura dos Mitos Gregos, a exemplo da *Ilíada*, de Troia e da *Odisseia*, o homem, quando não escravo, buscava a totalidade das possibilidades humanas, para a objetivarem corporalmente.

A realidade, a práxis, orienta o pensamento e este volta a realidade para transformá-la<sup>3</sup>. Assim o materialismo histórico-dialético visou superar as relações de causa e efeito do pensamento mecanicista, tão quanto superar o idealismo hegeliano, tratando a categoria Trabalho como elemento central de suas análises<sup>3</sup>. Marx, em 1844, quando escreveu os *Manuscritos econômico-filosóficos*, destacava que o trabalho na sociedade capitalista produz riqueza e a miséria. O trabalho produzia um homem que não reconhecia a si, não reconhecia no outro e não reconhecia a realidade produzida, formula o conceito de estranhamento, que o fundamenta detalhadamente n' *O Capital*. Para um homem fazer história ele precisa comer e ter uma organização corporal que lhe permita produzir seus víveres. Isso faz os seres humanos organizar a relação social de produção e as formas de distribuição dos produtos do trabalho consciente ou inconscientemente<sup>3,4</sup>.

No final do século XVIII e início do século XIX foi sistematizado na Europa os métodos ginásticos modernos, para atender as necessidades educacionais da época. Seja formar um soldado para Instituição Militar ou atender as necessidades sanitárias da política de saúde higienista/eugenista. Nesse sentido, a educação deveria atender a educação intelectual, a educação corporal com os exercícios ginásticos e a educação tecnológica<sup>4,5</sup>.

Assim, os pressupostos para investigar a relação social capitalista<sup>3</sup> foram tomadas no século XX por diversos pensadores, cientistas e filósofos no intuito de compreender a realidade humana. Aos cientistas que buscaram explicar o desenvolvimento humano em seus caráter psíquico (atenção, concentração, pensamento, imaginação, linguagem, etc.), destacamos os da escola soviética da Teoria Histórico-Cultural<sup>6,7,8,9</sup>. A partir desta respectiva, na qual o conceito de signo<sup>6</sup> é assumido como instrumento psíquico capaz de promover uma modificação externa, buscou-se entender a categoria prática que promovia uma modificação intrassubjetiva nos homens. Suas análises e assertivas apontaram para categoria Trabalho, sendo contemplada como o ato de apropriar-se dos elementos da natureza por meio de instrumentos e criar a realidade de maneira sócio-histórica<sup>4</sup>.

Para compreender o ser humano, investigaram

o desenvolvimento ontogênico da criança; como sua condição biológica se desenvolve; bem como o papel das mediações, da cultura, no processo de desenvolvimento humano<sup>6</sup>. Diferente do tempo que a Teoria Histórico-Cultural foi criada, essas explicações eram dadas por meio da ciência Biológica ou ciência História, todavia a crítica a essa cisão levou os autores a estudar as contradições do desenvolvimento humano manifestadas nas crises das fases etárias em crianças e adolescentes<sup>7</sup>. Desse modo, ao analisarem a Cultura, como instância em que se expressa idealmente a totalidade das produções humanas, os autores demonstram não ser necessário desconsiderar o aspecto ontogênico na formação do psiquismo. Considerando que o desenvolvimento humano ocorre com o aprimoramento das aptidões intelectuais e motoras<sup>7</sup>, destaca-se o papel da Educação Física para se entender a totalidade do desenvolvimento humano, que historicamente tem dividido o “fazer” e o “pensar”.

Já o filósofo Georg Lukács<sup>10</sup> teve uma preocupação de entender o formulação do ser social. Essa busca ao longo de sua vida atravessou caminhos diversos, desde a década de 1910 até o seu óbito em 1971. Inicialmente, como neokantiano e posterior como hegeliano, descobre graças a Revolução Russa os escritos de Marx. Lukács, a partir de então, objetiva suas reflexões pautadas no Materialismo Histórico-Dialético, primeiramente na Estética<sup>11</sup> e depois na Ontologia do Ser Social<sup>12</sup>. Na obra Estética, Lukács nos propõe que a literatura Realista demonstra a realidade humana por captar a essência do real na escrita, apontando, também, a questão do ritmo e da dança. Entende-se que a questão do ritmo e da dança constituem como elementos de fomento para a Educação Física.

Na obra, *Ontologia do Ser Social*, destaca o trabalho como a categoria fundante do ser social. Assim como Vigotski<sup>6</sup>, que elaborou o conceito de signo para entender o desenvolvimento do pensamento a partir da categoria Trabalho, Lukács<sup>12</sup>, para entender o desenvolvimento do ser social parte da mesma categoria. Adotando a prática como o critério da verdade e os pressupostos de Marx<sup>3,4</sup> para análise da realidade, Vigotski<sup>6</sup> e Lukács<sup>10</sup>, com objetos de estudo distintos, formulam considerações a respeito do Psiquismo/Consciência e da Estética/Ontologia. Sendo assim, com ambos pautando-se no Materialismo Histórico-Dialético, são possíveis aproximações entre os autores e proporcionam parâmetros concretos para refletir sobre a Educação Física e suas contradições.

## Método

A abordagem do presente ensaio pautou-se na concepção ontomédológica apresentados por Tonet<sup>13</sup>, o qual argumenta que a apresentação de um determinado objeto (de estudo no nosso caso) não é apenas a demonstração empírica dos seus elementos manifestados na realidade, mas a apresentação conceitual da essência deste objeto. Para a formulação da problemática de um objeto de estudo para a Educação Física, selecionamos autores que desenvolveram seus estudos de forma a serem enquadrados nos pressupostos científicos de caráter ontológicos apresentados por Chasin<sup>14</sup>, o qual pontua ser necessário uma a) fundamentação

onto-prática do objeto; b) a determinação histórico-social do objeto apontado; e c) a conceituação concreta do objeto, no caso as especificações, delimitação e articulação em um sentido empírico e abstrato do objeto. Para a apresentação da análise do objeto de estudo proposto para Educação Física, nos orientamos pela proposta de Lessa<sup>15</sup>, que busca articular a singularidade, a particularidade e a universalidade das coisas do mundo com as múltiplas contradições da sociedade. Este autor propõe a História como ciência central na contextualização de fatos, vinculando questões práticas a sociedade em geral.

## Resultado e Discussão

### *Considerações Preliminares da Teoria Histórico-Cultural e da Estética/Ontologia para a Prática da Educação Física.*

Entende-se que a Teoria Histórico-Cultural<sup>6,7</sup> e a Ontologia do Ser Social<sup>10-12</sup>, são fundamentais para formular uma concepção de Educação Física com pressupostos materialistas, que objetiva construir uma corporalidade, em unidade da ação e do pensamento, promovendo o desenvolvimento das Capacidades Motoras<sup>7</sup>. A tarefa de criar implica em um fazer novo, não apenas um simples fazer, mas colaborar na superação do processo de estranhamento em relação a si, o estranhamento em relação ao outro e o estranhamento em relação à realidade dos proletariados. Essa consciência estranhada foi analisada por Marx, a partir do conceito de trabalho:

“[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza”<sup>4</sup>.

Conforme essa definição, Lukács fez considerações para analisar a formação do ser social na modificação

da natureza. A intervenção humana na natureza externa exige uma finalidade previamente estipulada. A consciência guiada por uma teleologia vai elaborar múltiplos meios, para objetivar em termos práticos a finalidade quista. Nesse processo os valores/ideologia assumidos permeiam as escolhas, pois é em unidade que o pensamento existe no ser e, ao agir na natureza mediado por ferramentas, objetiva as relações de trabalho para (re)criando o seu próprio meio social. Observa-se que o trabalho é uma atividade mobilizadora de conhecimentos e reelabora o comportamento humano, fazendo a consciência se objetivar socialmente por meio dos nervos, ossos, músculos, cérebro, enfim do corpo, na realidade. Desse modo, a teleologia se concretiza no âmbito do trabalho, da prática social, da cultura, da prática escolar<sup>12</sup> e, no caso em questão, a ser estudado na prática da Educação Física. O Trabalho aqui é analisado como uma síntese entre a teleologia e a causalidade. Essas, embora estejam atuando num mesmo processo, não se reduzem uma a outra.

A teleologia estabelece finalidades para a realização de um trabalho e é na subjetividade que, inicialmente, ele se organiza. A subjetividade, sendo uma prévia-ideação na consciência, é efetiva conforme há uma captura analítica do real. Contudo, não há aqui a primazia ou a supremacia da consciência humana sob a realidade no complexo Trabalho. Lukács afirma que: “A causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo, mantendo esse seu caráter mesmo quando uma série causal tem seu ponto de apoio na consciência”<sup>16</sup>. Entende-se aqui que o automovimento são as sujeições impostas a realidade, social ou não social, e mesmo

com a condição humana de um ser teleológico, que exerce uma ação pré-idealizada, perpetua-se também nas objetivações humanas independente da vontade.

Nesse processo de trabalho a causalidade dada, as coisas em forma natural, é transformada em causalidade posta por meio do trabalho, que homogeneiza os elementos heterogêneos: casualidade e teleologia. A casualidade dada transforma-se em posta com o resultado do trabalho, por criar novos nexos e cadeias causais sem alterar o fundamento ontológico da causalidade, que se encontra presente também na objetivação. No entanto, a causalidade posta não se reduz a teleologia. A objetivação articula a idealidade da teleologia com a materialidade da causalidade. A objetivação é o momento de síntese da causalidade posta e a teleologia, cujo produto é uma nova objetividade<sup>16</sup>. Neste caso, a materialidade da causalidade no trabalho educativo são as condições de ensino-aprendizagem organizado pelas forças econômico-políticas. A quantidade de estudantes na turma, o salário do professor, sua jornada de trabalho semanal, seu tempo semanal para refletir sua prática, sua capacidade de se organizar enquanto classe, permeiam na causalidade dada e interferindo nas objetivações da prática escolar<sup>a</sup>.

O trabalho é orientado pelo fim, entretanto, os meios são importantes para o homem sistematizar o conhecimento construído historicamente. Em outras palavras, as ciências são os meios que sistematizam o conhecimento e o professor o leciona pedagogicamente. Nesse processo de organização dos meios de conhecimento, permeia-se a subjetividade. A subjetividade<sup>17</sup> é fomentada internamente a partir da vivência na realidade social, apresentando-se, inicialmente, de forma intrapessoal, na qual na relação intersocial adquire contornos objetivos e passa a mediar a ação humana de forma particular.

O ser humano realiza sua atividade na realidade social de forma sensível e inteligivelmente, sem haver uma precisão absoluta no agir objetivado<sup>29</sup>. Com isso, surge outra categoria decisiva para organizar esse processo de objetivação, a qual materializa a transformação da causalidade dada em causalidade posta: a Alternativa. A concretude da alternativa é existente e determinada pelas condições históricas, conforme o ser social decide o que fazer ela se materializa e torna-se casualidade posta. A categoria da Alternativa, que vai mediar a identidade do “não-ser” na forma ainda de prévia-ideação, constata a concretude histórica do pensamento e da subjetividade humana, esse “não ser” é, ainda, uma possibilidade não objetivada.

“A tese central da ontologia de Lukács, qual seja, que o mundo dos homens consubstancia uma nova esfera ontológica ante a natureza, e que uma das peculiaridades fundamentais dessa nova esfera estaria em desdobrar uma nova forma de objetividade não material: a teleologia. A síntese dessa objetividade não material com a causalidade, via trabalho, seria o movimento fundante do mundo dos homens”<sup>15</sup>.

Para executar uma atividade o homem precisa ser movido por uma necessidade. Essa necessidade vai exigir a elaboração de uma finalidade, a qual exige a elaboração de meios, alternativas, uma prévia-ideação e, por fim, a objetivação de quando o homem executa a ação. Entre a necessidade e a ação a ser realizada o homem precisa ter materializado em si capacidades psíquicas superiores, como por exemplo: percepção, atenção, concentração, memória, etc. a fim de alcançar o objetivo posto<sup>7</sup>. A partir desse exemplo podemos refletir a respeito da dança, da luta, do jogo, da ginástica, do esporte, etc., enfim conteúdos da prática escolar da Educação Física, a qual exigem dos estudantes todas as características supra-citadas. A Educação Física já estudou essas categorias como a atenção, a concentração, entre outras nos estudos do Desenvolvimento Motor<sup>18</sup>.

Atualmente, considera-se esses autores importantes para a Educação Física pela sua competência técnica<sup>19</sup> em seus estudos Positivistas. Todavia a Teoria Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético demonstram que para chegar a razão em sua totalidade é necessário buscar a origem, a estrutura e a dinâmica na realidade, sem abdicar da categoria da luta de classes<sup>11</sup>. Levantar as contradições da prática, realizar a negação daquilo que exige a superação e, com isso, elaborar uma prática a fim de transformar a realidade foi a atitude de Vygotsky<sup>17</sup> para elaborar as bases da Teoria Histórico-Cultural. Quando o mesmo<sup>20</sup> estudou o jogo em Piaget, apropriou-se da essência do papel do jogo na sociedade, no contexto do desenvolvimento psíquico da criança, negou as incoerências da estrutura e da dinâmica apresentando uma nova síntese de jogo.

Vigotski<sup>20</sup> demonstra como surge o jogo, protagonizado pela criança em idade pré-escolar e a partir de afetos generalizados, constituindo-se de situação imaginária explícita e regras implícitas, o qual busca atender os impulsos genéricos da criança nesta etapa da vida infantil. Explicou como as funções psicológicas superiores vão evoluindo dialeticamente<sup>b</sup> e como o jogo protagonizado evolui de um estágio de jogo com situação imaginária implícitas para um jogo com regras e objetivos explícitos. Mostrou, ainda, que

a atividade lúdica funda a zona de desenvolvimento iminente, caracterizando-se como a atividade principal do desenvolvimento do psiquismo em idade pré-escolar. Essa atividade, posteriormente, dará lugar a atividade de estudo como atividade principal na idade escolar.

Vigotski não jogou fora “a criança com a água suja da bacia”. Ele constatou as contradições do jogo em Piaget e apontou uma nova síntese. Dessa forma entendemos que estudos numa perspectiva positivista<sup>18,19</sup> são úteis, pois partiram da prática para a prática. Sua gnosiologia, ao considerar o desenvolvimento motor predominantemente pelos seus aspectos ontogênicos, fez com que tivessem somente a competência técnica e, se considerassem os aspectos ontogênicos articulados com o desenvolvimento histórico-cultural, conquistariam também a competência política<sup>c</sup>.

O interesse constitui-se numa condição para uma atitude criadora no trabalho<sup>7</sup> e, também, é a condição motivadora da consciência para se dirigir aos instrumentos contidos na realidade. Os interesses se distinguem entre temporais e situacionais. Os interesses temporais se esgotam no imediato, já os interesses situacionais despertam uma atitude da consciência para transformar a realidade interna do homem e a realidade externa. Assim, pode-se indicar três interesses no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes<sup>7</sup>. Inicialmente a criança tem o interesse de jogar, destacando-se os jogos de papéis sociais<sup>8</sup>. Por volta dos 7 anos, por meio de uma crise, que o ser social realiza um salto qualitativo no seu desenvolvimento. Nessa crise, o interesse muda para as atividades de estudo. O pensamento sincrético<sup>d</sup> começa a ser problematizado e busca-se a superação dessa confusão inicial promovida com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento. Logo, com a proximidade da adolescência, mais uma crise se coloca e, nesse momento, o interesse volta a preparação para a vida futura.

O pensamento por conceitos científicos começa a ser apropriado assim como a consciência apresenta um aprofundamento para a compreensão da realidade. São essas fases dos interesses que proporcionam o desenvolvimento das capacidades superiores, tanto motoras quanto intelectuais, necessárias para o desenvolvimento humano. Se o signo dos signos, a palavra, e a internalização de seu significado promove o desenvolvimento do pensamento, entende-se que os instrumentos externos<sup>e</sup> constituem-se em signos postos. Os instrumentos permitem a criança e ao adolescente aprimorarem sua capacidade motora, manipulando os objetos na atividade posta e o colocando o agir e

pensar, o corpo e a consciência, ou o mover e o refletir, em unidade ao vivenciarem a sua capacidade motora no seu desenvolvimento humano.

As reflexões trazidas pela Teoria Histórico-Cultural desenvolveu um conceito de extrema importância: o signo, que em sua origem está relacionada a categoria trabalho, elaborado por Marx em 1859, a partir do qual diferencia as abelhas dos homens<sup>4</sup>. Aquelas são capazes de fazer colmeias com uma aparência e estrutura incrível. Todavia, o homem tem a capacidade de antes de construir um objeto estabelecer, no seu pensamento, uma teleologia, derivar alternativas e meios a partir de seus valores/ideologia. Ao escolher os caminhos e formas idealizadas, objetiva teleologicamente, na prática, uma transformação. Essa transformação, proporcionada pelo trabalho e após a prévia-ideação, é realizada com instrumentos. Os instrumentos são os meios para fazer uma intervenção na natureza com braços, pernas e pensamento. Assim, as ferramentas são operadas na transformação do mundo externo e são significadas psiquicamente de forma idiossincrática, que aprimoram a sensação, a percepção, a atenção, a concentração, a memória e a linguagem dos seres humanos<sup>6</sup>.

Marx assevera que o homem com seu corpo e por meio de uma ferramenta, a exemplo de um machado, faz uma intervenção na natureza transformando-a. Essa indicação do corpo intervindo na natureza, por meio de um instrumento, a fim de modificá-la intencionalmente, nos faz pensar em materiais didáticos de uma aula de Educação Física como a bola, a raquete, o taco, a rede, a corda, o ritmo musical, as barras, as paralelas, etc. utilizados por pernas e braços humanos, para objetivar, pelo corpo, uma teleologia pela atividade posta. O sentido de unidade de corpo e mente pode ser percebido a partir da categoria trabalho<sup>4</sup>, a qual por sua vez explica o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, do psiquismo humano, entendendo a Capacidade Motora em unidade no desenvolvimento humano<sup>6, 7, 20, 22, 23</sup>.

Assim, questiona-se: é possível a prática escolar da Educação Física ter uma Teoria Pedagógica, com fundamento na Capacidade Motora, para contribuir com o Desenvolvimento Humano defendido pela Teoria Histórico-Cultural?

### ***A Prática Escolar da Educação Física no desenvolvimento do psiquismo humano.***

“[...] é fundamental o entendimento de que, na sociedade de classes, a ideologia/cultura, além de dar sentido à prática social e escolar, também opera politicamente, dando sentido à organização



social e escolar, bem como à cultura organizativa historicamente determinada.<sup>23</sup>

A prática escolar<sup>23</sup> entendida aqui fundamenta-se pela concepção ontológica elaborada por Lukács. Para refletir a formação do homem numa sociabilidade, que internaliza os parâmetros reprodutivos gerais do sistema capitalista, necessita-se combater todo o sistema de internalização em todas as suas dimensões, visíveis ou ocultas<sup>21</sup>. A sociabilidade regida pelo capital, que se constitui essencialmente de duas classes distintas – burgueses e proletariado – organiza o modo de produção e distribuição da produção do trabalho em um aspecto fundante: a mercadoria<sup>4</sup>. Os demais complexos da sociedade: educação, política, cultura, lazer, esporte, etc. são fundados ontologicamente e em correlação com a categoria trabalho. Assim, o trabalho é referência para analisar as práticas sociais, no caso em questão a prática escolar.

O homem em sua atividade laboral atua pré-idealizando o produto final de seu trabalho. Após tomar essa consciência ele seleciona os meios e as alternativas para objetivar a sua intenção. Essa escolha será pautada a partir da sua condição de classe e da condição concreta de sua formação. As análises fundamentada por Marx, n' *O Capital*, e abordada por Lukács, para articular na formação do ser social, aponta-se, no presente ensaio, como sendo a base para se pensar a prática escolar. O cotidiano é o espaço da mediocridade na sociabilidade regida pelo capital e nela também manifesta de forma expressa ou velada as contradições<sup>23</sup>. Os autores entendem a escola como uma instituição, que por meio da prática escolar, promove momentos de suspensão da mediocridade cotidiana quando o aluno vivencia o saber historicamente determinado.

Apontamos a categoria alternativa<sup>f</sup>, proposta por Lukács e para analisar o trabalho na formação humana, como importante para a prática escolar. A prática escolar reflete os processos de apropriação do gnosiológico e a objetivação ontológica dessa apropriação. Entende-se que ela é de suma importância para analisar a prática pedagógica da Educação Física. O entendimento da formação ontológica exige-nos uma compreensão do homem em sua totalidade e unidade de sentimentos, pensamentos e ações. O corpo que joga, dança, luta, exercita, compete e etc., é um corpo de um ser social que subjetiviza o lúdico, o expressivo, o agonístico, o saudável, o sociabilizável ou outra necessidade oriunda da atividade. O significado

objetivo, construídos socialmente oriundo das atividades realizadas, é permeado pelas condições gnosiológicas, técnicas e artísticas legadas historicamente. Assim, as atividades sociocorporais exigem e promovem a Capacidade Motora em constante no decorrer do desenvolvimento, para objetivar as intencionalidades do ser social.

### ***O Desenvolvimento da Corporalidade com Instrumentos***

A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras” a sua esfera motriz<sup>23</sup>.

O conceito de signo elaborado por Vigotsky, por volta de 1930, foi importante para entender as relações entre pensamento e linguagem no desenvolvimento humano<sup>6</sup>. O conceito de signo na concepção do autor foi formulado em estreita análise sobre o papel do instrumento no trabalho. O signo, seria o instrumento psicológico que modifica a condição intrapessoal, o qual tem sua objetividade social dada pela palavra ou, de forma mais específica, pelo conceito<sup>6</sup>. Quando o ser social se apropria do significado do conceito, quando o internaliza, promove uma modificação no seu pensamento, por conseguinte em sua linguagem, no seu comportamento.

Essas modificações sucessivas, a partir das apropriações dos múltiplos conceitos oriundos da ciência, da filosofia e da arte são aquelas que promovem o desenvolvimento do pensamento humano. Pela linguagem permite o ser social interagir para o seu desenvolvimento humano, transferindo por meio das relações intersociais em intrapsíquicas. Assim, pergunta-se: como os instrumentos que promovem múltiplas mediações no esporte, na dança, na luta, na ginástica e etc., atuam no desenvolvimento humano? Como as regras e os pesos distintos de bolas, arco, raquete, altura de rede, as delimitações de espaço, o corpo do outro, etc., atuam no desenvolvimento do psiquismo? Quais as apropriações das Capacidades Motoras permitem objetivações de expressões corporais e artísticas com beleza estética?

Na Luta, o corpo do outro é um símbolo agonístico e a ação para dominar este corpo é permeada por uma objetivação tática, a qual exige apropriação de Capacidades Motoras criadas ao longo da história. O aprendizado, tanto a sua ação em situação de combate quanto na interiorização dos aspectos teóricos da luta,

exigirá concentração e pensamento constante, o qual o sujeito articulará sua percepção para pensar a tática a ser objetivada. A subjetivação das técnicas<sup>8</sup>, apropriadas para executar no corpo do outro, internaliza-se nas condições da atividade posta, que essencialmente exige anular a ação estratégica do outro e objetivar o domínio do corpo alheio.

Na Dança apropria-se da linguagem corporal ritmada enquanto expressividade, para seduzir, refletir, experimentar, etc., enfim, produzir significações sociais em si e na outra pessoa pelo afeto e sentimento. A dança está carregada de expressões simbólicas na qual a técnica, o ritmo<sup>11</sup> e as Capacidades Motoras<sup>7</sup> são as apropriações necessárias, para objetivar uma expressão corporal estética carregada de sentido intrapsíquico e interpessoal. Nas danças as técnicas articuladas aos ritmos promovem uma modificação no pensamento, no comportamento e na linguagem corporal. O tempo e o contratempo musical exigem uma percepção auditiva, que articulada com o pensamento, estabelece juntamente aos dançarinos a decisão do movimento a executar. A adequada seleção da técnica depende do grau de aprimoramento do comportamento motor, para objetivar a expressividade corporal harmônico-rítmica e com as significações sociais quistas. Vigotski<sup>26</sup> analisa que:

Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda a realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte. Graças a esta descarga central, retém-se e recalca-se extraordinariamente o aspecto motor da emoção, e começa a nos parecer que experimentamos apenas sentimentos ilusórios. É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque os impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga de energia nervosa. É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética.

Assim, na dança cada corpo se comunica com o outro por meio de seus aspectos motores, que passa a exprimir uma emoção inibida em um sentimento premeditado ou “espontaneizado”. Na internalização das simbolizações culturais em torno dos movimentos

ritmados e harmônicos modificam a sensação, a percepção, a memória, o comportamento, a linguagem corporal, o pensamento, enfim, promovem também o desenvolvimento humano.

### *Jogo com Regras no Ensino Médio*

O esporte pode ser definido como “jogo com regras institucionalizadas”<sup>27</sup>. Esse conceito se constitui a referência para objetivarmos a prática escolar da Educação Física com adolescentes no Ensino Médio.

Inicialmente necessita caracterizar um grupo etário ao qual se ensina: o adolescente. Esse ser social<sup>6</sup>, elabora uma nova estrutura sobre as funções elementares existentes. Sua comunicação verbal torna-se menos sincrética em relação à infância. Nesta fase, que exige o desenvolvimento do pensamento teórico, o mesmo desenvolve conceitos mais elaborados, assim como visa desenvolver suas “necessidades culturais superiores”<sup>23</sup>. Esse processo de elaborar sua abstração proporciona um desenvolvimento na adolescência<sup>h</sup>. A complexificação das atividades laborais humanas adiantou o ingresso do ser social no mundo do trabalho, sendo possível aumentar o tempo de escolarização ou tratar concomitantemente o labor. Essas caracterizações precisam ser consideradas em virtude de ser a condição material discente no momento de ensinar a prática escolar, no caso em questão, da Educação Física.

O ato de desenvolver o pensamento teórico no estudante exigirá problematizações com as contradições da realidade social complexa, as quais ele internaliza conforme os parâmetros reprodutivos gerais do capitalismo. A comunicação interpessoal constitui-se numa característica importante dessa fase da vida, sendo sua atividade principal<sup>6</sup>. Assim, uma prática escolar com jogos coletivos precisa ser posta de forma a articular esta característica básica desta faixa etária com a apropriação da cultura clássica<sup>16</sup>. A mediação da atividade deve ser conduzida de forma a “[...] evitar a ociosidade, a incapacidade para a reflexão, o individualismo exacerbado e o esvaziamento dos conteúdos científicos”<sup>23</sup>.

Dessa forma, indaga-se: qual jogo com regras sistematizadas institucionalmente pode ser proposto como plano de ensino? A exemplo, selecionamos o Futebol. A mediação do ser social com o objeto central de uma partida, a bola, pode ser realizada em distintos espaços, com distintas regras do qual foi institucionalizado. Um fato que diferencia o futebol de campo e o futsal é a dimensão do espaço de jogo. O aumento das dimensões aumenta potencialmente as possibilidades de ações e aumenta a dificuldade para se

objetivar táticas e estratégias próprias da modalidade. As capacidades psíquicas como a atenção, a concentração, a memória, a imaginação e o pensamento, são postas em ativação nos participantes.

Dominar a si mesmo e as habilidades do jogo, para cumprir a meta estabelecida, é uma causalidade posta e determinada por instituições (federações, confederações, associações, etc.), que em suas formulações de regras e condutas refletem a sociabilidade contemporânea por serem protagonistas na sistematização do esporte moderno. O domínio de si mesmo exige a elaboração de suas Capacidades Motoras, em unidade com as aptidões intelectuais, desenvolvendo o pensamento teórico e comportamento atlético no domínio do jogo coletivo<sup>1</sup>.

Assim, como o domínio de instrumentos pelos homo sapiens proporcionou o domínio da natureza, para a construção de sua própria realidade social, o conteúdo – instrumentos pedagógicos de aula – promovem uma modificação no desenvolvimento e na estrutura das funções psíquicas<sup>6,27</sup>. As habilidades e competências requisitadas no futebol, permeiam a cultura popular, contribuindo para identidade social e pessoal de interessados. Os signos constituídos em torno da modalidade são apropriados motoramente pelos praticantes e associados psicologicamente pelos interessados. As condições das regras, formas de jogo, técnicas e organizações sociais ocorreram no decorrer do processo histórico de expansão capitalista, logo as características do sistema do capital foram incorporadas pelo futebol.

Indubitavelmente aparece a pergunta: como educar esse ser social com jogos coletivos? Aprender um jogo coletivo com regras, no caso o futebol, necessita o desenvolvimento das capacidades motoras e de pensamento sobre as determinações históricas da modalidade e condições concreta dos participantes. A organização, simbólica e material, assume os parâmetros da lógica do capital e refletem formas organizativas de atividades laborais tipicamente capitalistas. Compete ao professor encaminhar o processo ensino-aprendizado de forma a questionar as estruturas e regras do jogo, estabelecidas pelas entidades fomentadoras, e a internalização dos valores da sociabilidade burguesa, em detrimento de uma educação (ou esporte do

proletariado) em que os alunos se apropriem do conteúdo e o articule para toda a sua vida<sup>15</sup>.

Um exemplo de um fato do futebol, que demonstra possibilidade de trato pedagógico crítico no ensino da Educação Física, é que no início, os jogadores não podiam utilizar as mãos em nenhuma ocasião, nem ao menos existia a posição goleiro. Entretanto, essa condição mudou no decorrer da popularização do jogo, estabelecendo uma nova situação. O uso das mãos por goleiros proporciona uma mudança drástica na lógica em campo. O fator motivador da modificação possibilitou nova dinâmica e aproveitamento de outras habilidades além da óculo-pedal, a óculo-manual, que alcança outros interessados. Em aula, a informação nos permite pensar no uso das mãos para além do goleiro, no caso para alunos iniciantes da modalidade e terem maior domínio da bola mesmo jogando em linha. Os debates em torno dessa alteração traz diversos assuntos, a exemplo: dos critérios de quem e como poderia ou não usar a mão na linha; se a identidade essencial do jogo mudaria; se tornaria mais inclusivo ou desvalorizaria os mais habilidosos; se fere o princípio de igualdade dos atuantes de linha, etc. Em outras palavras, leva os alunos a refletirem e debaterem as significações objetivas e os sentidos sociais da modalidade.

As opiniões – que são exteriorizações de impressões subjetivas – e polêmicas aparecerem e, se articulados com os estudos sócio-históricos ou econômicos diversos, podem levar a consciência dos alunos para questões sobre a luta de classes. Ao tratar a construção das regras da determinação de formas de jogo, sob o julgo da sociabilidade burguesa, o fomento do esporte se estabelece “espetacularizando-se”, para o mecanismo de angariar lucro privado aos empresários em detrimento do rendimento dos jogadores. Neste caso, a relação jogador e empresários não se difere da relação operariado e capitalista. A atividade prática da aula implica em materializar as ideias, as opiniões, a construção de vivências coletivas e analisar as necessidades corporais a partir da classe social pertencente ao estudante. A atividade teórica, ou “praxiológica”, da aula, consiste em entender o processo de mudança e o processo institucional do esporte, dos significados objetivados e finalidades ocasionadas pela aplicação de alterações.

## Considerações finais

Entende-se que os estudos do Desenvolvimento Motor<sup>18-20</sup> foram orientados por pressupostos científicos, os quais suas análises realizam-se a partir de relações

ontogênicas, sem a devida fundamentação e explícitas articulações com as relações filogênicas. Esta relação, entre filogenia e ontogenia, Vigotski<sup>17</sup> estudou na psicologia e



considerou em seus aspectos pormenorizados, buscando entender a unidade de elementos contraditórios a partir da realidade. Destarte, superou em sua proposta o materialismo mecanicista para o Materialismo Histórico-Dialético. O Desenvolvimento Motor, estudado tradicionalmente na Educação Física, é uma concepção distinta da proposta no presente ensaio: a Capacidade Motora. A distinção ocorre pela primeira não articular os fundamentos ontogênicos aos filogênicos, enquanto a segunda propõe um trato dialético da ontogenia e filogenia, articulado na Teoria Histórico-Cultural e fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético.

O conceito de Capacidade Motora, foi trazido a partir de Leontiev<sup>7</sup>, e o aproximamos epistemologicamente aos estudos de Lukács<sup>11</sup>. Primordialmente a partir destas obras, e das demais referenciadas neste ensaio, pontua-se que a revolução da relação homem-natureza materializa-se a partir da superação das capacidades motrizes elementares (naturais e espontânea) para Capacidades Motoras superiores (de caráter históricas e sociais), colocando a questão da corporalidade em um papel importante na compreensão do desenvolvimento humano. A dimensão corporal, e o universo cultural em torno dela, é inalienável da sociabilidade humana, portanto indispensável para entender a totalidade da realidade social e da vida humana.

Na obra de Lukács<sup>11</sup> há uma defesa da Arte, em

especial a Realista, destacando-a na formação humana pela contribuição no desenvolvimento da subjetividade, e também esclarece diferença entre a Arte e a Ciência. As duas permitem entender a realidade, a Ciência pela definição e desmistificação de leis universais e a Arte por expressar o drama humano cotidiano e promovendo uma elevação da consciência sensível. Assim, a ciência busca a universalidade e a arte intensifica a particularidade social. Cientes do status da Educação Física não se firmar enquanto ciência, ela trata dos conhecimentos científicos e, simultaneamente, dos artísticos de forma pedagógica na promoção das Capacidades Motoras.

Além disso, a Educação Física brasileira carece de uma abordagem crítica que atribua o desenvolvimento das Capacidades Motoras articulada com a Teoria Histórico-Cultural e, fundamentada, em análises concretas do Materialismo Histórico-Dialético da realidade social. A necessidade não é oriunda apenas de uma perspectiva epistemológica, mas da necessidade de a corporalidade se constituir em um conhecimento essencial a vida humana, indispensável e socialmente útil à formação do ser social. As análises a partir deste objeto de estudo proposto, devem ser fomentadas com os pressupostos de Marx<sup>3</sup> e intransigivelmente de forma crítica da crítica crítica (sic). Em outras palavras, superar tanto as abordagens tradicionais quanto as críticas para continuar a construção de uma Educação Física para além do capital.

## Notas

- a. Entende-se que neste aspecto é possível uma aproximação da Pedagogia Histórico-Crítica por ela apresentar com a finalidade de: “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”<sup>16</sup>.
- b. Evolui da sensação pelos afetos sentidos à percepção generalizada, da atenção involuntária à atenção voluntária, da memória eidética à memória conceitual/pensamento e, no limite, a imaginação e os sentimentos.
- c. Acreditamos que a singularidade do desenvolvimento motor é devidamente compreendida quando fomentada para a superação das relações de produção da sociedade capitalista, em outras palavras, quando ela promove a formação humana crítica em uma educação que perspectiva ir para além do capital<sup>21</sup>. Desta forma, o conhecimento oriundo das ciências humanas deve ser relevado no estudo do desenvolvimento motor.
- d. Vigotski<sup>22</sup> define “[...] esse fenômeno como uma tendência infantil a substituir a carência de nexos objetivos por uma superabundância de nexos subjetivos e a confundir a relação entre as impressões e o pensamento com a relação entre os objetos”.
- e. Como por exemplo: bolas, tacos, o corpo do outro, cordas, arcos, ritmos musicais, áreas delimitadas, entre outros.
- f. Conforme Lessa<sup>24</sup>: “A alternativa, enquanto categoria mediadora entre o ‘não-ser’ do reflexo e a causalidade posta, se consubstancia, segundo Lukács, pela escolha, sempre em algum grau consciente, de uma entre as muitas possibilidades abertas a cada ação, atualizando a mera potencialidade previamente idealizada”.
- g. Para Vigotski<sup>25</sup> técnica é o meio operacional entre o signo internalizado no ser humano e a atividade social que carece de ser realizada. Técnica significa um controle da própria conduta para dar espaço as capacidades psíquicas superiores em detrimento das elementares, fomentando o comportamento cultural no ser humano. No sentido histórico e evolutivo, a técnica inicia um

processo novo na espécie, que faz o homo sapiens descobrir sua mão enquanto uma ferramenta. Constrói-se, assim, em um ser social. Portanto, entende-se por “técnica” como a capacidade de executar uma ação idealmente pensada em uma histórico-culturalmente determinada. No sentido prático, é uma objetivação de uma ação teleológica do ser social na atividade posta. h. A fase da adolescência é um constructo social relativamente novo na sociedade, pois a saída da infância era demarcada com o ingresso no mundo do trabalho<sup>27</sup>.

i. Um jogo coletivo emancipado é quando o domínio da formulação das regras, a organização dos eventos e as demais mediações sociais da modalidade são fomentadas pelos proletariados em prol do interesse da sociedade humana sem classes.

## Abstract

The school practice of Physical Education: the motor capacity out of the historical-cultural psychology.

The history of Physical Education seems to have a multiplicity of paths and conceptions, epistemologically dividing the area into critical or traditionalist conceptions. In this article, Motor Capacity is proposed as the object of study of Physical Education, assigning the area, as a specific function, to foster this potential in human development. It is understood that human motor development is an alternative in school practice and aims to overcome the pedagogical approach without splitting body and mind, questioning the fragmentation of the estranged social being in the present time. Thus, we sought to propose a guiding concept different from contemporary ones for Physical Education. In the grounds of the proposal, the Historical-Cultural Theory was used, articulating Lukascia's philosophical categories and Marxian philosophical assumptions, viewing the totality, the social reality or the practice in which Physical Education operates.

**KEYWORDS:** Epistemology of Physical Education; Motor capacity; Historical-cultural theory; Integral development.

## Referências

1. Manacorda MA. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez; 2002.
2. Aristóteles. Ética a Nicômaco. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 2001.
3. Marx K, Engels F. A ideologia alemã. Rio de Janeiro: Civilização brasileira; 2007.
4. Marx K. O capital: crítica da economia-política. Rio de Janeiro: Civilização brasileira; 2004.
5. Soares CL. Educação Física: raízes europeias e Brasil. São Paulo: Autores Associados; 2012.
6. Vigotsky LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes; 2001.
7. Leontiev A. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro; 2004.
8. Leontiev A. O homem e a cultura. Lisboa: Horizonte; 1978.
9. Elkonin DB. Psicologia do jogo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes; 2009.
10. Lukács G. Prolongamentos para uma ontologia do ser social. São Paulo: Boitempo; 2010.
11. Lukács G. Estética. Barcelona; 1965.
12. Lukács G. Para uma Ontologia do Ser Social. 2 ed. São Paulo: Boitempo; 2013.
13. Tonet I. Método Científico: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács; 2013.
14. Chasin J. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo; 2009.
15. Lessa S. O mundo dos homens. São Paulo: Boitempo; 2002.
16. Saviani D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados; 2003.
17. Vygotsky LS. O significado histórico da crise na psicologia. In: Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes; 1999.
18. Gallahue DL. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo:

Phorte; 2005.

19. Magill R. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Bluch; 1984.

20. Vigotski LS. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Rev Virtual Gestão Iniciativas Sociais. 2008.

21. Mészáros I. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo; 2006.

22. Vigotski LS. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

23. Júnior JRS, Ferretti CJ. O institucional e a cultura da escola. São Paulo: Xamã; 2004.

24. Lessa S. O reflexo como “não-ser” na ontologia de Lukács: uma polêmica de décadas. Crítica Marxista. 1997;1(4): 89-112.

25. Vigotski LS. Psicologia pedagógica. Porto Alegre: ARTMED; 2003.

26. Vigotski LS. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

27. Facci MGD, Mascagna GC. A atividade principal na adolescência: uma análise pautada na psicologia histórico-cultural. In: Leal ZFRG, Facci MGD, Souza MPR. Adolescência em foco: contribuições para a Psicologia e para a Educação. Maringá: Eduem; 2014. p. 45-70.

28. Tani G, Manoel EJ, Kokubun E, Proença JE. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP; 1988.

29. Gonçalves MAS. Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação Campinas: Papirus; 1994.

ENDEREÇO

Carlos Henrique Ferreira Magalhães  
Universidade Estadual de Maringá  
Departamento de Educação Física  
Av. Colombo, 5790 - Zona 7  
87020-900 - Maringá - PR - Brasil  
E-mail: chfmagalhaes@uem.br

Submetido: 26/05/2021

Revisado: 30/07/2022

Aceito: 06/07/2023