



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRENO FRANCESCONI FELICIO

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO:  
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Florianópolis  
2022

BRENO FRANCESCONI FELICIO

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO:  
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de mestre em Educação.  
Orientadora: Profa. Sandra Luciana Dalmagro, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Felicio, Breno Francesconi

A relação entre teoria e prática no ensino :  
considerações a partir dos conteúdos de Educação Física /  
Breno Francesconi Felicio ; orientadora, Sandra Luciana  
Dalmagro, 2022.

223 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Teoria e prática. 3. Conteúdo de ensino.  
4. Educação Física escolar. 5. Conhecimento teórico. I.  
Dalmagro, Sandra Luciana. II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.  
Título.

BRENO FRANCESCONI FELICIO

**A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO:  
CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Luciana Dalmagro  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Orientadora

Prof. Dr. Carlos Augusto Euzébio  
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Isabel Batista Serrão  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luciana Pedrosa Marcassa  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas  
Universidade de São Paulo (USP)  
Suplente

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adriana D'Agostini.  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Luciana Dalmagro.  
Orientadora

Florianópolis, 2022

Ao meus pais, João Antonio (in memoriam) e Lea, pela história de compromisso com a educação e com os trabalhadores. Pelo exemplo de união, dedicação e luta na vida e pela vida.

## AGRADECIMENTOS

À professora Sandra Luciana Dalmagro, pelo cuidado, tranquilidade e compromisso com que acompanhou e orientou a realização deste trabalho. Pelos desafios que propôs e pelas condições e liberdade que me garantiu para enfrentá-los. Pelos comentários precisos e disposição ao diálogo. Por pensar junto. Que nossas discussões possam continuar.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, Prof. Carlos Augusto Euzébio (Kabuki), Prof<sup>ª</sup>. Luciana Pedrosa Marcassa, Prof<sup>ª</sup>, Patricia Laura Torriglia, Prof<sup>ª</sup>. Maria Isabel Batista Serrão, Prof. Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas e Prof<sup>ª</sup>. Adriana D'Agostini, pela atenção, contribuições e presença marcante em diversos momentos da elaboração deste trabalho e da minha formação.

À Capes, pelo apoio financeiro, em forma de bolsa de estudos, para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos colegas do TMT, GEPPE e Linha TEP (UFSC), pelos espaços de discussão, estudos e contribuições diretas a esta pesquisa; por mostrarem que ela deve ser parte de um trabalho e um projeto coletivos.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas discussões e lutas compartilhadas, e por fazerem com que nos sentíssemos próximos e nos cuidássemos nesse longo período em que não pudemos nos encontrar presencialmente.

Aos colegas do grupo de estudos GEPEFE (EEFE-USP), pelos muitos anos de convivência e discussão sobre o ensino de Educação Física; por possibilitarem a continuidade dos estudos como professor da educação básica.

Aos antigos companheiros do Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), que depois de tantos anos seguem como referências de luta, pelos horizontes abertos na seara da Educação Física e por tornarem tão presente a possibilidade de um projeto de transformação da sociedade.

Aos amigos do grupo da “Creche”, pelos primeiros passos que demos nas discussões sobre o ensino de Educação Física e pela construção de uma experiência realmente coletiva de atuação como estudantes-professores.

Aos amigos da EEFE-USP, pela turma que construímos, por realizarmos juntos os nossos planos, por sempre podermos lembrar e retomar os projetos e ideias que nos aproximaram.

Aos meus pais, João e Lea, por ensinarem desde cedo a nos preocuparmos com o mundo e com os outros; pelo incentivo permanente ao estudo; pelo suporte que davam e segurança que transmitiam a cada desafio da vida; pela bela família que formaram.

À minha irmã Marília, pelo cuidado e preocupação com todos nós; pelo humor único que traz à nossa convivência; por fazer com que nos reuníssemos apesar da distância; pelas suas “chacoalhadas” – elas foram e são fundamentais.

À minha querida Leandra, pela sua presença constante; por compartilhar das suas invenções, planos e descobertas sobre o mundo e sobre a vida; por me tirar do estudo e da escrita e nos transformar em quaisquer personagens que quiséssemos ser; pela sua incrível paciência e compreensão nos momentos de finalização deste trabalho.

À Carol, minha companheira, por todo o apoio e incentivo à realização deste trabalho; por estar sempre disposta e animada em pensar junto as questões trazidas pela pesquisa; por acompanhar de perto o processo de escrita; pelo cuidado e suporte no período de finalização; pela alegria contagiante que traz à nossa vida; por seguirmos compartilhando nossos projetos de mundo e de vida.

## RESUMO

Este trabalho discute a relação entre teoria e prática na atividade de ensino, em especial na determinação de seus conteúdos, entendidos como forma específica à apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados. Parte-se da avaliação de que o processo educativo assume a articulação entre teoria e prática como um problema pedagógico, cujas respostas dependem das distintas concepções e proposições sobre educação, escola e ensino. A relação entre teoria e prática, por sua vez, é concebida como expressão da unidade dos processos de compreensão e transformação da realidade, que resultam do desenvolvimento e diversificação da atividade humana, em especial a partir da divisão do trabalho nas sociedades de classes. O objetivo geral da pesquisa foi analisar e sistematizar de que modo a relação entre teoria e prática, constitutiva dos objetos das áreas de conhecimento, se expressa ou pode se expressar no processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino, em especial aqueles referentes ao componente curricular Educação Física. Compreende-se que a definição de uma área de conhecimento permite explicitar tanto as implicações da especificidade dos objetos de conhecimento na proposição dos conteúdos, quanto o movimento entre geral, particular e singular da relação entre teoria e prática no ensino, o que na Educação Física aparece como a relação entre “saber” (conceitual) e “fazer” (corporal), característicos das manifestações da área. Foram delineadas duas ações de investigação. A primeira foi o aprofundamento (teórico-conceitual) sobre as categorias “teoria” e “prática”, com base em autores do materialismo histórico-dialético, e sobre os conteúdos de ensino, a partir de contribuições da teoria histórico-cultural. Essa ação permitiu chegar nas categorias de “empírico” e “teórico” para analisar os objetos de conhecimento e formular os conteúdos de ensino. A segunda ação de investigação foi a análise de referenciais curriculares de Educação Física, em especial quanto aos critérios utilizados na proposição dos conteúdos. Essa ação permitiu discutir a relação entre teoria e prática como instrumento conceitual do processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino. Os resultados dessas análises foram sintetizados em um “campo de problemas”, que envolve: a) uma crítica à redução da teoria e da prática a “tipos” de saberes a serem ensinados (“tipologia de conteúdos”), a formas de aulas (“teóricas” ou “práticas”) e a ações realizadas pelos estudantes no seu processo de estudo (manifestadas de forma “externa” ou “interna”); b) a necessidade de considerar a estrutura das atividades humanas e o sistema de relações em que elas se situam como critério central para formular os conteúdos de ensino; c) a centralidade das categorias “conhecimento empírico” e “conhecimento teórico”, para caracterizar distintas formas de expressão da relação entre teoria e prática no ensino.

**Palavras-chave:** Relação teoria e prática. Conteúdo de ensino. Educação Física escolar. Conhecimento teórico.



## ABSTRACT

This work discusses the relationship between theory and practice in teaching activity, mainly in the establishment of its contents, understood as a specific form for appropriation of knowledge, historically produced and systematized. It starts from the appraisal that educational process assumes the articulation between theory and practice as a pedagogical problem, whose answers depend on the different conceptions and propositions about education, school and teaching. The relationship between theory and practice, in turn, is conceived as an expression of the unity of the processes of comprehension and transformation of reality, which result from the development and diversification of human activity, especially from labour division in class societies. The general objective of the research was to analyse and systematize how the relationship between theory and practice, constitutive of the objects of the areas of knowledge, is expressed or can be expressed in the process of elaboration and organization of teaching contents, especially those related to Physical Education subject matter. It is understood that the definition of an area of knowledge makes possible to explain both the implications of the specificity of the objects of knowledge in the proposition of contents, as well as the movement between general, particular and singular in the relationship between theory and practice in teaching, which in Physical Education appears as the relationship between “knowing” (conceptual) and “making” (corporal), characteristic of the manifestations of the area. Two actions of investigation were outlined. The first was a theoretical-conceptual furthering of the categories “theory” and “practice”, based on authors of historical-dialectical materialism, and of the teaching contents, based on contributions from cultural-historical theory. This action allowed achieve the categories of “empirical” and “theoretical” to analyse the objects of knowledge and to formulate the teaching contents. The second investigation action was the analysis of curricular references of Physical Education, especially regarding the criteria used in the proposition of the contents. This action allowed us to discuss the relationship between theory and practice as a conceptual instrument in the process of elaboration and organization of teaching contents. The results of these analyses were synthesized in a “problem field”, which involves: a) a critique of the reduction of theory and practice to “types” of knowledge to be taught (“content typology”), to forms of classes (“theoretical” or “practical”) and actions carried out by students in their study process (manifested as “externally” or “internally”); b) the need to consider the structure of human activities and the system of relationships in which they are situated as a central criterion for formulating teaching content; c) the centrality of the categories “empirical knowledge” and “theoretical knowledge”, to characterize different forms of expression of the relationship between theory and practice in teaching.

**Keywords:** Theory and practice relation. Teaching content. Scholar Physical Education. Theoretical knowledge.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BNCC Base Nacional Comum Curricular
- CBCE Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte
- DCNs Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica
- LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. O ENSINO E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>20</b>
1.1 OS CONTEÚDOS DE ENSINO COMO EXPRESSÃO DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA .....	20
1.2 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO .....	33
1.2.1 O “pensar” e o “fazer” no debate pedagógico.....	34
1.2.2 A relação entre trabalho e educação .....	47
1.3 OS CONTEÚDOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA .....	66
<b>2. A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE COMPREENSÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE .....</b>	<b>87</b>
2.1 A ATIVIDADE HUMANA E A CATEGORIA “TRABALHO” .....	87
2.2 A ESPECIFICIDADE DA “PRÁTICA” COMO CATEGORIA .....	101
2.3 A ESPECIFICIDADE DA “TEORIA” COMO CATEGORIA .....	106
2.4 O “TEÓRICO” E O “EMPÍRICO” COMO FORMAS DE PENSAMENTO .....	115
<b>3. A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS CONTEÚDOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>134</b>
3.1 AS TIPOLOGIAS DE CONTEÚDOS E AS CATEGORIAS DE “EMPÍRICO” E “TEÓRICO”.....	136
3.2 A SEPARAÇÃO ENTRE FORMAS DE AULA E A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DE ESTUDO .....	146
3.3 A ESTRUTURA E O SISTEMA DE RELAÇÕES DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL .....	153
3.4 O “CONHECIMENTO TEÓRICO” E OS CONTEÚDOS DE ENSINO.....	164
3.5 A CATEGORIA “PRÁTICA” NO ENSINO E AS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL .....	181
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>205</b>



## INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa procura relacionar as categorias de “teoria” e “prática” com o processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino. Essa relação se sustenta na capacidade do ser humano de conhecer a realidade em que vive e da qual faz parte, capacidade essa sintetizada nas distintas formas e áreas do conhecimento.

A possibilidade e a necessidade de aprender e se desenvolver são estabelecidas historicamente na medida em que o ser humano coletivamente institui um processo de transformação da realidade material (natural e social) por meio da sua atividade prática, cuja forma primeira e fundamental é o trabalho (MARX, 2013; MARX; ENGELS, 2007).

A partir do processo de trabalho, são criados e/ou desenvolvidos objetos, relações, processos, bem como diversificadas as próprias necessidades humanas e as atividades que as atendem. A continuidade histórica desse processo resulta em um acúmulo não apenas de novos aspectos da realidade, mas também das capacidades, modos de ação e conhecimentos a eles vinculados – um processo de transformação do mundo e, simultaneamente, do próprio ser humano como gênero (MARX; ENGELS, 2013; LEONTIEV, 2004).

Assim, o conhecimento humano, entendido como uma síntese dessa experiência histórica acumulada e sistematizada, orienta-se pela compreensão da atividade humana e do processo de transformação da realidade, em seus múltiplos aspectos. Nessa relação entre a transformação da realidade e a compreensão dos processos pelos quais ela se dá (se deu e pode se dar) situamos o papel da “teoria” e da “prática”, em especial da relação entre elas (BARATA-MOURA, 1994).

Os seres humanos singulares não nascem com esses conhecimentos e capacidades, mas devem adquiri-los a partir de um conjunto de ações e mediações que socialmente organizam e desenvolvem esses elementos, o processo educativo. Na sociedade em que vivemos, especialmente quanto às formas sistematizadas do conhecimento, esse processo se realiza primariamente por meio das atividades de ensino e de estudo realizadas na escola (SAVIANI, 2005).

Consideramos que o ensino tem como função reconstituir o conhecimento humano como conteúdos de ensino, forma essa adequada e específica à sua apropriação pelos estudantes na escola e orientada pelo processo de compreensão da realidade, em especial das condições e possibilidades de sua transformação, bem como pelo desenvolvimento do processo de vida dos estudantes, individual e coletivamente. Dessa forma, o ensino visa promover o processo de

aprendizagem, voltado ao desenvolvimento das características e potencialidades humanas pelas novas gerações (DAVIDOV, 1988; SAVIANI, 2005).

Com base nessas considerações, situamos o **problema central** deste trabalho: “de que modo a relação entre teoria e prática, constitutiva dos objetos de conhecimento a serem ensinados, se expressa atualmente e pode se expressar potencialmente nos conteúdos de ensino”.

A multiplicidade de aspectos da realidade e a diversificação da atividade humana, expressas nas muitas áreas de conhecimento, torna o estudo da relação entre teoria e prática e dos conteúdos de ensino condicionado pela natureza e especificidade dos objetos de conhecimento. Esses objetos, representando aspectos particulares da realidade e da atividade a que se dirigem, constituem, ao mesmo tempo, um caminho metodológico para estudar a relação entre teoria e prática, e a proposição dos conteúdos de ensino, em geral.

Nesse sentido, para a discussão do problema de pesquisa, partimos de uma forma particular: o componente curricular de Educação Física, cujo objeto de ensino, na perspectiva pedagógica crítica em que nos situamos, é a “cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Dessa forma, buscamos trazer contribuições tanto de ordem geral para a proposição do ensino na educação básica, quanto em relação a um componente curricular específico, entendendo que dessa forma podemos nos aproximar da trajetória que a relação entre teoria e prática percorre na proposição do ensino (da concepção de realidade e ser humano até os conteúdos de ensino), das configurações que ela assume nesse processo e da sua efetividade na realização das finalidades da educação e do ensino.

Por outro lado, o estudo da relação entre teoria e prática no ensino requer que se considere as relações particulares próprias do atual modo de produção e reprodução da vida social. No processo histórico de desenvolvimento da sociedade, essas relações são marcadas pela divisão do trabalho que, em sua forma capitalista, cristaliza na atividade do trabalhador certa separação entre o pensar e o fazer, o intelectual e o manual, as ações de planejamento e controle e as instrumentais e de execução (MARX, 2013; MARX; ENGELS, 2007). Tal configuração particular do trabalho se expressa no conjunto da atividade humana, inclusive na maneira de conceber, produzir e organizar o conhecimento humano e na conversão desse conhecimento em conteúdos de ensino.

Nesse sentido, o processo de efetivação do ensino por meio dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento, carrega as contradições provenientes dessa divisão, que permeiam a

educação e a escola na sociedade capitalista atual. Assim, o conteúdo real do processo educativo realizado na escola não se reduz aos conteúdos de ensino, mas abarca o conjunto de relações sociais que a escola incorpora e expressa (DALMAGRO, 2020).

Da mesma forma, para além da escola, as relações sociais nas quais se inserem e atuam os estudantes fazem parte de seu processo formativo e são afirmadas continuamente no seu processo de vida. Tais relações se apresentam como condições que possibilitam a existência da instituição escolar, ao mesmo tempo em que determinam sua função social e educativa e sua forma no atual momento histórico.

Na sociedade capitalista, o caráter de classe das relações sociais limita o desenvolvimento do conjunto dos processos formativos, vinculados ou não à escola, inclusive o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados (DAVIDOV, 1988).

A efetivação da potencialidade da atividade de ensino depende, portanto, da superação dessa condição estrutural, de modo que o conjunto de relações sociais que compõe o processo de vida dos estudantes (inclusive o próprio processo educativo e o ensino) possa atuar na direção da formação, em cada estudante/indivíduo, das características e potencialidades já desenvolvidas pela humanidade (SAVIANI, 2005).

Pode-se considerar, entretanto, que o processo educativo em seu conjunto não deve ou precisa “aguardar” a transformação das relações sociais, mas pode se comprometer com ela. Esse caminho pode se apresentar na formação das características (capacidades) e potencialidades humanas que atualmente, por dentro dessas relações, ele é capaz de realizar; ao incorporar, na forma de organização da escola e do trabalho pedagógico, relações que expressem outro modo de sociabilidade; ou ainda ao formular, na forma de conteúdos de ensino, a possibilidade e os instrumentos de compreensão dessas transformações, sintetizados no conhecimento sistematizado – alternativas essas que, contraditoriamente, constituem aquelas próprias relações sociais.

Para tanto, a atividade de ensino precisa contar com instrumentos teóricos que possibilitem, primeiro, que o sistema de fenômenos, relações, processos, atividades (objetos) que constituem a realidade (BARATA-MOURA, 1994; LEONTIEV, 2021), possa ser formulado (elaborado e organizado) em um modo adequado à sua apropriação pelos estudantes, ou seja, como conteúdo de ensino (DAVIDOV, 1988); segundo, que esses conteúdos expressem especialmente aqueles aspectos do objeto que o fazem ser como ele é e como ele pode ser (seu processo de surgimento e desenvolvimento) (KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988); terceiro, que as ações dos estudantes se configurem em ações de estudo acerca desses objetos (DAVIDOV,

1988), de modo a contribuir para a formação, em cada um deles, das capacidades humanas (funções psicológicas superiores) sintetizadas em seus conhecimentos específicos (VIGOTSKI, 2009) e para que eles estabeleçam um modo próprio e consciente de se relacionarem com o sistema de atividades (coletivas) que compõe sua vida – e formam sua personalidade (LEONTIEV, 2021). Esse conjunto de orientações está sintetizado na perspectiva da formação, como papel específico da escola, do **pensamento teórico** (DAVIDOV, 1988).

Consideramos que tal perspectiva se apresenta como possibilidade de expressão, no processo de ensino e na elaboração e organização de seus conteúdos, da relação entre teoria e prática constitutivas dos objetos de conhecimento, em geral, e da Educação Física, em particular.

...

A aproximação à temática desta pesquisa surge da minha atuação como professor de Educação Física na rede municipal de São Paulo, entre os anos de 2008 e 2018. A partir dessa atuação, três questões motivaram a definição do ensino e do conhecimento como problema de estudo.

Primeiro, as tentativas de organizar o ensino de modo a expressar os princípios e concepções filosóficas e pedagógicas então defendidos (e que fundamentam esta pesquisa), e a dificuldade de levar isso a cabo, mesmo com a procura por aprofundamentos teóricos na área da educação e do ensino.

Segundo, a necessidade de apresentar posicionamentos em relação a determinados princípios, formas e conteúdos, frequentemente afirmados e propostos para o ensino, que acabavam por secundarizar o conhecimento em favor do desenvolvimento de atitudes, comportamentos e procedimentos dos estudantes dentro da escola.

Terceiro, englobando as anteriores e a principal do ponto de vista do problema aqui desenvolvido, a ausência de explicitação das implicações, em cada momento do processo de ensino, das diferenças de concepção (de ser humano, realidade, sociedade e conhecimento) entre as perspectivas pedagógicas presentes no debate educacional.

Parto da avaliação de que atualmente essas diferenças aparecem mais no âmbito dos princípios anunciados do que efetivamente na organização do ensino, o que provoca certa confluência, na atividade de ensino propriamente dita, de concepções distintas.

Considerando essas questões, situamos o presente trabalho nos marcos da vinculação entre a educação e as lutas sociais em defesa da escola pública e pela transformação da ordem social capitalista. Existem diversas análises e experiências educacionais que caminham nesse



sentido, seja destacando a luta de movimentos de educadores (EVANGELISTA; LEHER, 2012), seja a de outros movimentos sociais (VENDRAMINI, 2007; DALMAGRO, 2016).

No quadro social e político atual, essa perspectiva se confronta com os setores sociais interessados na manutenção da atual ordem social e que tem demonstrado forte atuação no debate educacional brasileiro, particularmente nas últimas três décadas, desenvolvendo e apresentando formulações pedagógicas situadas nos termos das reformas neoliberais do Estado brasileiro e representados por entidades e movimentos empresariais e por organizações multilaterais (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

Na educação básica, tais formulações aparecem explicitamente nos processos e resultados dos debates sobre os referenciais curriculares nacionais, por exemplo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), e objetivam a formação de trabalhadores aptos a se inserirem nas novas configurações do trabalho na sociedade capitalista, a partir da afirmação de valores sociais e princípios pedagógicos e do desenvolvimento de propostas pedagógicas correspondentes. Desse ponto de vista, a relação entre teoria e prática aparece de uma forma particular, como princípio pedagógico, na sua vinculação com a formação desse novo trabalhador (DELORS et. al., 1998).

Esse quadro requer não apenas investigações que evidenciem os interesses em disputa na educação nacional e as formas pedagógicas pelas quais eles se efetivam, mas também a formulação e o desenvolvimento de princípios e propostas pedagógicas contrapostas a tais interesses e situadas em outros marcos da formação humana. Entre os princípios que vem sendo afirmados nessa direção, podemos citar: a socialização do conhecimento historicamente acumulado; o conhecimento como representação do processo de desenvolvimento, dos nexos internos e das determinações dos objetos da realidade; a formação ampla e omnilateral; e de forma mais destacada neste trabalho, a unidade entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 1968; DAVIDOV, 1988; SAVIANI, 2005).

Por outro lado, estudar a expressão da relação entre teoria e prática na proposição dos conteúdos de ensino permite, a partir do debate conceitual e do enfrentamento político travado entre aquelas perspectivas, avaliar a efetividade de suas formulações na prática pedagógica propriamente dita, ou seja, de que maneira e com que resultado a forma de relação entre teoria e prática defendida por elas se configura em conteúdo real da formação na educação básica e, portanto, quais as possibilidades de que seus valores sociais e princípios pedagógicos constituam efetivamente os processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a inserção no debate educacional deve se dar com base numa compreensão a mais ampla e profunda possível acerca da realidade social e do processo educativo. Trata-se de contribuir para a compreensão pelos professores do seu próprio trabalho: a articulação entre princípios, valores e ações que o compõem; o reconhecimento de suas concepções e diferenciação em relação às demais; a explicitação das raízes e desdobramentos teóricos dessas concepções; o desenvolvimento do trabalho a partir de princípios não apenas anunciados, mas realizados no processo pedagógico.

Nesse sentido, uma investigação acerca da relação entre teoria e prática no ensino pode se traduzir em possibilidades de configuração dessa relação no sentido pretendido pela referida perspectiva e, assim, contribuir para o desenvolvimento dessa própria perspectiva e de suas possibilidades de incidir na transformação da realidade educacional, política e social atual.

Com base nessas considerações, este trabalho parte do ensino, uma atividade que envolve necessariamente a formação e a atividade de estudantes e professores, procura entendê-la na sua finalidade e especificidade, mas tem em vista a afirmação da capacidade humana de conhecer e compreender a realidade em seu conjunto de relações.

Dessa forma, uma investigação sobre o ensino pode explicitar a diferença dessa concepção em relação às perspectivas teóricas (filosóficas e pedagógicas) que diminuem ou negam essa capacidade e esvaziam as atividades humanas que podem desenvolvê-la – inclusive o próprio ensino.

Diante dessas considerações, propõe-se como **objetivo geral** para este trabalho: “analisar e sistematizar de que modo a relação entre teoria e prática constitutiva dos objetos de conhecimento se expressa ou pode se expressar no processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino, em especial aqueles referentes à Educação Física”.

A partir dele, são propostos como **objetivos específicos**: 1) discutir as categorias “teoria” e “prática”, especialmente em relação ao modo como elas se apresentam no debate sobre o ensino e seus conteúdos; 2) analisar as relações existentes entre os objetos de conhecimento e os conteúdos de ensino, em particular aqueles relativos ao componente curricular de Educação Física; 3) explicitar o modo como os conteúdos de ensino de Educação Física são compreendidos no debate atual da área, especialmente quanto à relação entre teoria e prática.

Com relação à **metodologia**, a presente pesquisa é organizada com base em duas ações de investigação de tipo teórico-bibliográfico. A primeira é identificar e sistematizar formulações de autores no campo do materialismo histórico-dialético a respeito de algumas

categorias centrais a este trabalho e de suas relações, tais como: **teoria** (KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988; LUKÁCS, 2013; LEONTIEV, 2021); **prática** (MARX; ENGELS, 2007; VÁZQUEZ, 1968; BARATA-MOURA, 1994); **objeto de estudo e ensino** (DAVIDOV, 1988; ILYENKOV; 2007); **conteúdo de ensino** (DAVIDOV, 1988; ESCOBAR, 1997; SAVIANI, 2005); **Educação Física** (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009; TAFFAREL; ESCOBAR, 2009; NASCIMENTO, 2014; TAFFAREL, 2016; EUZÉBIO, 2017; MARCASSA; NASCIMENTO, 2020).

Outras categorias que destacamos na busca por estabelecer essas primeiras relações são: **atividade** (MARX; ENGELS, 2007; LEONTIEV, 2021); **trabalho** (MARX; ENGELS, 2007; MARX, 2013; LUKÁCS, 2013); **educação** (DAVIDOV, 1988; SAVIANI, 2005; LEONTIEV, 2021); **conceito** (DAVIDOV, 1988; VIGOTSKI, 2009).

Tendo em vista a perspectiva teórica que fundamenta as obras selecionadas, propõe-se algumas questões para orientar essa discussão: a) Em que consiste a relação entre teoria e prática?; b) Como essa relação pode se apresentar no processo de ensino?; c) Como pode ser compreendido o processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino?; d) Como podem ser concebidos e propostos o objeto e os conteúdos de ensino de Educação Física?

A segunda ação de investigação refere-se especificamente ao diálogo com a área de Educação Física e procura levantar os critérios utilizados para a elaboração e organização dos seus conteúdos de ensino e, dentro deles, destacar quais se referem direta ou indiretamente à relação entre teoria e prática referente ao seu objeto. Para tanto, parte-se de dois tipos de materiais de análise: 1) proposições de conteúdos de ensino efetivamente elaboradas, sintetizadas na forma de referenciais e orientações curriculares; 2) obras teóricas que contenham ou abordem diretamente tais critérios (seja de forma explícita e assumida ou não).

Os parâmetros iniciais de seleção das diferentes fontes foram: 1) abrangência: materiais que contenham proposições para o ensino da área como um todo ou, ainda que com apenas uma parte, façam sua exposição de forma a ser possível deduzir como é concebido esse todo; 2) atualidade e representatividade: materiais que expressem posições e formulações com importância reconhecida pelo conjunto da área/“comunidade acadêmica” e que sejam representativas/sínteses do momento atual de desenvolvimento da Educação Física, de sua elaboração teórica e proposição no ensino, independentemente de sua fundamentação teórica; 3) vinculação com as categorias da pesquisa: materiais cujo conteúdo expresse ou faça referência direta ou indireta à relação entre teoria e prática no que se refere ao objeto e/ou conteúdos de ensino de Educação Física.

A partir desses critérios, quanto ao primeiro tipo de material, optamos por selecionar dois referenciais curriculares: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul de 2009 (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Quanto ao segundo tipo de material, destacamos algumas formulações que têm, de alguma forma, fundamentado ou inspirado essas propostas de ensino, especialmente aquelas presentes em: Bracht (1997); Darido (2012); Fenterseifer e González (2009; 2010).

Ressaltamos que o objetivo não foi de tomar tais materiais como objeto de análise, mas como “material empírico” a partir do qual extrairmos elementos e categorias para o nosso objeto de pesquisa. Buscamos verificar de que modo eles levantam questões, gerais ou pontuais, que contribuem para compreendermos a expressão da relação entre teoria e prática nos conteúdos de ensino. Não esteve no horizonte da pesquisa, portanto, a análise das motivações, importância, possibilidades ou limites de cada uma dessas produções.

A proposta de fazermos este estudo tomando como referência uma área de conhecimento em particular decorre da dependência que os conteúdos de ensino apresentam em relação aos objetos de conhecimento, que se referem a certo e específico fenômeno, relação, processo, atividade, existente na realidade. Nesse movimento, existe um momento geral, referente à realidade como um todo e ao processo do conhecimento, e um momento particular, relativo às especificidades a partir das quais os diferentes objetos se estabelecem e se relacionam entre si.

Dessa forma, partimos de uma área de conhecimento para procurar elementos específicos do seu processo de elaboração e organização de conteúdos de ensino, mas acreditando ser possível estabelecer parâmetros para a generalização desse processo a outras áreas e objetos de conhecimento.

Além disso, entendemos o objeto de conhecimento como o campo a partir do qual e em diálogo com o qual são desenvolvidas essas discussões e não apenas como campo final de aplicação de seus resultados. Por isso, consideramos que a sua especificidade deve ser um aspecto orientador de toda a discussão deste trabalho.

Elegemos, para tanto, o objeto da área de conhecimento e do componente curricular de Educação Física. Assinalamos duas razões para essa escolha. Primeiro, é área de nossa formação acadêmica e atuação docente, o que permite que nos coloquemos em melhores condições de aprofundamento das discussões e garantirmos uma vinculação permanente com questões efetivamente encontradas na organização do ensino.

Em segundo lugar, trata-se de uma área historicamente vinculada a certa compreensão de “prática” (“praticismo”), representada pelos fazeres (“corporais”) característicos das manifestações da cultura corporal. Ao mesmo tempo, apresenta um movimento relativamente recente (iniciado há cerca de quatro décadas) de desenvolvimento de teorizações sobre seu objeto de estudo e de produção de conhecimento a respeito de tais manifestações e fazeres, envolvendo as condições em que elas se realizam e suas implicações para seus praticantes e para a vida social de forma geral. Tais aspectos relativos ao objeto de estudo de Educação Física passam a ser formulados como conteúdos, trazendo um problema suplementar à discussão da relação entre teoria e prática no ensino, o que permite explicitar um movimento de expressão particular dessa relação.

Para a realização dessas discussões, organizamos o trabalho em três capítulos.

O capítulo 1 apresenta o problema da pesquisa, procurando relacionar as categorias que o compõe. Em seguida, discute como ele foi se estabelecendo no debate pedagógico e como se apresenta no quadro social e educacional atual. Por fim, traz uma primeira aproximação à Educação Física, discutindo como esse problema pode ser entendido a partir dessa especificidade. Neste capítulo, estão também desenvolvidos alguns aspectos metodológicos da investigação.

O capítulo 2 apresenta um aprofundamento (teórico-conceitual) das categorias **teoria** e **prática**, com base no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural. Ele discute tais categorias compreendendo-as na sua especificidade, como categorias distintas, mas também na sua **relação** dentro da atividade humana, especialmente a partir do desenvolvimento do processo de trabalho. Além disso, desenvolve o papel dessa relação na formação das capacidades humanas, em especial do **pensamento teórico**.

Por fim, o capítulo 3 retoma o debate sobre o ensino de Educação Física a partir dos elementos e categorias levantadas e discutidas nos capítulos anteriores. Ele propõe um **campo de problemas** relacionado à expressão da relação entre teoria e prática no ensino de Educação Física, em especial no processo de elaboração e organização de seus conteúdos. Dessa forma, procura apresentar questões a serem aprofundadas nas discussões acerca do objeto de estudo e no processo de proposição do ensino da área.

## **1. O ENSINO E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: PRIMEIRA APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA DE PESQUISA**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o objeto desta pesquisa, a relação entre teoria e prática na atividade de ensino, realizando uma primeira aproximação à questão a ser desenvolvida: o modo como essa relação se expressa no processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino, em particular daqueles relativos ao objeto de estudo e ensino da Educação Física.

Ele se divide em três partes. A primeira procura explicar a questão de pesquisa a partir das relações entre as categorias que a compõem, apresentando o lugar e o papel que cada uma assume no conjunto do trabalho, algumas motivações e razões para a proposição desse objeto de pesquisa e alguns caminhos metodológicos assumidos.

A segunda parte procura situar essa questão no quadro educacional atual, a partir do modo como ela foi se configurando historicamente como um problema no campo pedagógico, as respostas que foram sendo dadas e como tal problema se apresenta atualmente nas concepções, organizações e proposições da educação e do ensino.

A terceira parte discute a questão de pesquisa na especificidade da área e componente curricular de Educação Física, trazendo o debate sobre o seu objeto de estudo e ensino e seus conhecimentos, bem como sobre as formas mais consolidadas de elaboração e organização dos conteúdos de ensino.

### **1.1 OS CONTEÚDOS DE ENSINO COMO EXPRESSÃO DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Neste item, buscamos estabelecer uma relação geral entre as categorias que compõem o problema de pesquisa. Para isso, partimos de algumas conceituações e ligações iniciais entre os termos que serão utilizados: “teoria e prática”, “ensino”, “objeto de ensino”, “conteúdo de ensino”, “Educação Física”.

Também nos valem de outros conceitos relacionados ao nosso objeto, tais como: “conhecimento”, “área de conhecimento”, “proposta de ensino”, “elaboração e organização dos conteúdos de ensino”, “pensamento” e “fazer”.

Com essas conceituações e relações, estabelecemos uma primeira aproximação à questão da **expressão** da relação entre teoria e prática no ensino, problema central desta pesquisa.

### *Os conteúdos de ensino e o conhecimento*

Iniciamos a discussão pela questão do ensino, particularmente pela forma como ele é desenvolvido na escola. Como qualquer atividade humana, o ensino busca atender a certa necessidade, surgida em determinado momento da história da humanidade – ele é uma resposta a um problema humano (ILYENKOV, 2007; DAVIDOV, 1988).

O problema que o ensino procura responder refere-se à criação de meios que permitam organizar intencionalmente a reprodução do conhecimento historicamente acumulado, ou seja, sua transmissão às novas gerações, tendo em vista formar, em cada indivíduo, as capacidades e características humanas sintetizadas nesses conhecimentos ao longo da história (DAVIDOV, 1988; SAVIANI, 2005).

Como objeto de pesquisa, o ensino pode ser analisado a partir de um conjunto de aspectos que o constituem, por exemplo: sua função social ou finalidade (geral) na/para a existência humana; seu surgimento e desenvolvimento históricos; as determinações sociais, políticas e econômicas que historicamente incidem sobre ele; os diferentes componentes e/ou momentos que o constituem; as relações entre os indivíduos que o realizam ou dele participam; seus (possíveis) resultados para a formação desses indivíduos; seus limites e possibilidades na formação social capitalista (seja para a reprodução, seja para a superação dela); as concepções atualmente existentes e as proposições elaboradas a partir delas. Entendemos que a compreensão do processo de ensino como um todo requer estudos específicos sobre cada um desses aspectos e sobre a relação entre eles. Nesta pesquisa, buscamos trazer contribuições em relação a um desses aspectos: os **conteúdos** de ensino.

Pode-se encontrar, no pensamento e no processo pedagógicos, a referência do conteúdo à aprendizagem e não ao ensino, ou ainda ao “processo de ensino e aprendizagem”. Entendemos que, no seu fundamental, essa diferença não muda o significado e o papel dos conteúdos nesses processos. Inicialmente, optamos pela utilização do termo “conteúdos de ensino” por três razões: 1) esta pesquisa se centra no processo do ensino, na atividade realizada por professores, de modo que precisamos abordar aquilo que é efetivamente organizado e feito nessa atividade; 2) a despeito de se considerar que “ensino” e “aprendizagem” constituam uma

relação indissociável, é necessário reconhecer a diferenciação entre esses dois processos, inclusive no que se refere aos conteúdos – no processo pedagógico os conteúdos efetivamente aprendidos podem não corresponder àqueles previstos na organização e realização do ensino (essa correspondência é uma conquista do processo e não um pressuposto); 3) afirmamos o ensino como forma de organizar a aprendizagem, o que permite nos contrapormos à posição bastante presente no meio pedagógico contemporâneo de, ao mesmo tempo, enfatizar a aprendizagem como eixo do processo educativo e esvaziar a necessidade do ensino para que determinadas aprendizagens ocorram – compreensão que não será desenvolvida, mas que permeia as discussões deste trabalho.

O que são os conteúdos de ensino e o que significa destacá-los dentro do objeto desta pesquisa? Na medida em que o ensino é sempre ensino de algo, há que se perguntar permanentemente a respeito de “o que” ou “sobre o que” se ensina, o que, no processo educativo de forma geral e especificamente no cotidiano escolar, é comumente denominado de **conteúdo**.

Podemos considerar como outros componentes ou categorias do processo de ensino, por exemplo, a sua **forma** ou metodologia, que responderia ao “como” se vai ensinar, o(s) **objetivo(s)**, o que se projeta em termos formativos, e a **avaliação**, que caracteriza todo o processo e orienta tanto a identificação do que se conseguiu efetivamente alcançar, quanto o planejamento subsequente de objetivos, conteúdos e formas do ensino<sup>1</sup>.

Esse processo, por sua vez, está inserido em um conjunto de relações de caráter formativo. Esse conjunto envolve desde as relações envolvidas no processo de vida dos estudantes, que necessariamente adentram na escola, até as relações desenvolvidas pela forma e conteúdo propriamente escolares. Assim, assumindo que o processo educativo não se resume à educação escolar, e também que esta não se identifica com o ensino, os conteúdos de cada um desses processos só podem ser compreendidos nas suas relações (DALMAGRO, 2020).

Ao mesmo tempo, a discussão dessas relações requer que esses conteúdos sejam discutidos na sua especificidade, função e implicações dentro do processo formativo. No caso dos conteúdos próprios à atividade de ensino, essa questão é ressaltada por autores tais como: Saviani (1997), na defesa de que o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares depende da qualidade dos conteúdos assimilados por seus membros; Davidov (1988), para quem o processo escolar se dá sob a base da assimilação por parte dos estudantes do conteúdo

---

<sup>1</sup> Esses diversos componentes/categorias do ensino escolar devem ser entendidos a partir da relação que estabelecem entre si. Encontramos uma problematização sobre como se dá essa relação na escola atual e como ela poderia ou deveria se dar em Freitas (1995).



do sistema de matérias escolares; Escobar (1997), que ressalta a importância dos conteúdos das disciplinas específicas para que os estudantes tomem consciência da realidade circundante.

Nesse sentido, podemos dizer que o problema dos conteúdos se apresenta como nuclear na atividade de ensino, na medida em que eles sintetizam o conjunto de elementos, intencionalmente organizados pelos professores, a serem apropriados pelos estudantes no seu processo formativo.

Considerando que o objeto desta pesquisa está no ensino e assumindo que os conteúdos constituem o núcleo dessa atividade, entendemos necessária uma discussão sobre a relação entre “conteúdo” e “conhecimento” no ensino.

Poderíamos considerar que aquilo que é ensinado na escola são conhecimentos. Essa posição é assumida e desenvolvida, por exemplo, por Saviani (2005), quando afirma que a função da educação escolar é a transmissão do conhecimento/saber historicamente acumulado e sistematizado. Assim, substituir a palavra “conteúdo” por “conhecimento” não traria mudanças significativas para o processo de ensino e para a sua compreensão.

Entretanto, no debate pedagógico, as concepções e propostas sobre a finalidade e os objetivos da escola e do ensino compreendem de modo bastante diferente entre si o papel desempenhado pelo conhecimento, em especial a sua forma sistematizada (científica ou teórica), bem como a própria relação entre ele e a educação escolar. Essas diferenças correspondem a distintas concepções (filosóficas) a respeito da realidade, ser humano, sociedade e educação.

Considerando que nosso problema de pesquisa se refere ao modo específico pelo qual relação entre teoria e prática se expressa nos conteúdos de ensino, e que essa relação põe em evidência, justamente, o conhecimento humano, tomá-los (conteúdo e conhecimento) inicialmente com significados distintos se coloca a serviço de nossa discussão.

Trata-se de investigar em que medida e em que condições esses dois conceitos desempenham o mesmo papel no ensino. Isso significa discutir “se” e “como” pode ser considerado “conhecimento” aquilo que se põe a ensinar, que se espera que o estudante aprenda, ou seja, o conteúdo de ensino<sup>2</sup>. Além disso, traz o problema de como situar no processo

---

<sup>2</sup> Pretendemos posteriormente problematizar a identificação, no âmbito pedagógico, entre o que se chama de conteúdo e aquilo que se quer ou deve ensinar. Parece-nos que o “conteúdo” como categoria pedagógica não corresponde de forma direta ou suficiente ao “conteúdo” como categoria filosófica (a relação entre conteúdo e forma). Para isso, teríamos que considerar o conteúdo de ensino tanto na sua relação com a forma “ensino” (na qual ele está contido), quanto ele próprio como uma “forma”, própria ao ensino escolar, do conhecimento sistematizado, que é constituído, por sua vez, por seu próprio conteúdo (interno). Haveria, portanto, um “conteúdo dos conteúdos de ensino”, como sugere Euzébio (2017), que deveria ser investigado.

educativo, e especificamente no ensino, aspectos como “hábitos”, “comportamentos”, “atitudes”, “procedimentos” ou “valores”, presentes no modo humano de ser. Por fim, levanta a questão de como se dá a relação de tais aspectos com o conhecimento dentro desse processo.

A partir dessas observações, podemos considerar que a identificação entre conteúdo de ensino e conhecimento humano, ou seja, de que no ensino os conhecimentos seriam a única forma de conteúdo, depende necessariamente da concepção de conhecimento e de escola em questão e de como essa concepção expressa o conjunto de relações sociais em que se inserem o estudante, a escola e o ensino.

Nesse sentido, esta pesquisa se apoia em um debate mais geral sobre concepção de conhecimento. A partir disso, discute o papel do conhecimento sistematizado no ensino, na escola e no processo formativo de forma geral, tendo em vista levantar questões acerca da relação entre conteúdo e conhecimento, especialmente quanto à existência e à natureza de conteúdos não abrangidos pelo conhecimento sistematizado e aos vínculos entre essas possíveis formas dentro desses processos<sup>3</sup>.

Por outro lado, essa discussão deve ir para além de identificar a maior ou menor articulação entre princípios filosóficos e pedagógicos. Procura-se compreender como essas relações se efetivam no processo de ensino, ou seja, qual a relação entre o que se assume ou anuncia (os princípios, a finalidade, os objetivos gerais da educação, da escola e do ensino) e o que efetivamente se realiza.

Consideramos que, na investigação sobre os conteúdos de ensino, termos como referência a sua **realização** significa considerá-los dentro de propostas de ensino. Nesse sentido, a formulação de uma proposta, mesmo antes de sua implementação ou da elaboração de tarefas de aprendizagem, pode ser situada como uma ação de ensino, compondo um plano necessário e constitutivo dessa realização.

As propostas de ensino podem ser de diferentes graus e amplitudes, podendo reunir, por exemplo, referenciais curriculares nacionais, estaduais ou municipais, projetos político-pedagógicos das escolas, planos de ensino e/ou unidades didáticas. Cada uma dessas formas expressa um movimento de proposição dos conteúdos de ensino, na medida em que definem

---

<sup>3</sup> Buscaremos aprofundar essa discussão sobre o que é o conhecimento no próximo capítulo, nos itens que tratam da teoria e do teórico. Por ora, consideramos que esse destaque à forma sistematizada do conhecimento no ensino não modifica o argumento. Se, ao invés disso, fosse considerado “conhecimento” tudo aquilo que pode ser ensinado, ainda assim haveríamos que distinguir, entre os conteúdos de ensino, o conhecimento sistematizado de outras possíveis “formas de conhecimento” (comportamentos, valores, por exemplo), o que nos levaria para o mesmo ponto, apenas alterando os termos utilizados.

quais serão inseridos no processo de ensino em geral e/ou em determinadas experiências singulares.

Entretanto, não colocamos em questão, ao menos em um primeiro plano, os conteúdos de ensino em si, na sua forma acabada, seus efeitos na formação dos estudantes ou função dentro da atividade como um todo. Também não buscamos analisar um ou outro conteúdo ou conjunto deles, dentro de uma ou mais propostas de ensino, comparando-as e apontando aquela que, ao nosso ver, seria a mais adequada para a formação dos estudantes na escola.

O que parece determinante para a investigação dessas proposições, do ponto de vista da atividade de ensino<sup>4</sup>, não é tanto os conteúdos propostos e aqueles descartados, mas o processo e critérios para levam a essa definição. É a partir dos critérios efetivamente utilizados (não apenas assumidos) que podemos avaliar as possibilidades formativas de determinada concepção de conhecimento e ensino e como ele expressa a relação entre teoria e prática.

Saviani (2005) aborda essa questão quando destaca o papel da escola na transmissão-assimilação do saber sistematizado, ressaltando que eles devem ser dosados e sequenciados de modo a serem assimilados pelos estudantes no espaço e no tempo escolares. Segundo o autor, esse processo requer a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo, a conversão do saber objetivo para a sua forma escolar (“saber escolar”) e o provimento dos meios necessário à assimilação dos resultados, do processo de produção e das tendências de transformação desse saber.

Escobar (1997) destaca que o trato com o conhecimento na escola, como parte da organização do trabalho pedagógico como um todo, compreende os processos de seleção do conteúdo ou conhecimento a ser desenvolvido, de sua organização ao longo dos graus, séries e/ou ciclos de ensino, e da sua sistematização, como modo de relação do estudante com o conteúdo no seu processo de aprendizagem. Segundo a autora, esse processo envolve a relação dos conteúdos das disciplinas específicas com princípios norteadores da teoria pedagógica que as orienta.

Consideramos que ambas as formulações se referem ao movimento de definição dos conteúdos de ensino e ao estabelecimento dos critérios para tanto, questão que levantamos

---

<sup>4</sup> Fazemos essa ressalva porque a direção seria outra se estivéssemos pesquisando uma outra dimensão da efetivação do ensino, qual seja, o alcance que ele atinge em relação à aprendizagem dos educandos. Neste caso, a análise das propostas em si parece que seria um caminho mais adequado. Aqui se destaca outro grau de realização do ensino, que representa propriamente a sua função: seus efeitos sobre a aprendizagem. Na medida em que nosso trabalho tem como propósito a investigação da natureza e das propostas do ensino como uma atividade específica, as questões referentes ao processo de aprendizagem ficarão em segundo plano ou não serão abordadas.

anteriormente. Destacamos, principalmente, os momentos da “conversão” do saber objetivo ou conhecimento sistematizado em saber escolar ou conteúdo de ensino, da “seleção”, do “sequenciamento” e da “organização” desses conteúdos de acordo com os objetivos, espaços e tempos escolares.

Procurando ressaltar o papel, as formas e as implicações desse movimento e de seus possíveis critérios, caracterizamos esses diversos momentos como um **processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino**. Buscamos com isso caminhar na delimitação do objeto desta pesquisa e estabelecer o centro dessa análise sobre a atividade de ensino.

Ressaltamos que os termos “elaboração” e “organização” são comumente utilizados com outro sentido no âmbito do conhecimento e do ensino. O primeiro, relacionado à sistematização do saber, na forma de “saber elaborado”, processo que pressupõe habilidades que a escola normalmente garante, mas que não ocorre no interior dela, como diz Saviani (2005). O segundo, como dosagem, sequenciamento, disposição no espaço e no tempo escolares de conteúdos de ensino antes selecionados, como exposto anteriormente.

Atribuímos esses termos a um movimento específico entre a elaboração do saber em geral e a organização dos conteúdos nos anos ou ciclos de escolarização<sup>5</sup>. Nesse sentido, procuramos investigar: 1) de onde vêm esses conteúdos, a que se referem, o que os constitui, bem como as ações requeridas dos professores para que eles passem a existir nessa sua forma, inseridos na atividade de ensino – um processo de elaboração; 2) como eles são definidos, dispostos e relacionados, tendo em vista sua grande quantidade e variedade, dentro do programa de ensino como um todo – um processo de organização.

Assumimos que ambos os processos constituem partes necessária da atividade de ensino – não há ensino sem eles, ainda que isso possa não ser assumido ou explicitado nas concepções e proposta existentes. Ao mesmo tempo, não são processos autônomos, mas orientados pela finalidade da atividade pedagógica como um todo – são as concepções a respeito do ensino que indicarão os caminhos da elaboração e organização dos seus conteúdos<sup>6</sup>.

Por isso, podemos considerar que a análise deles pode se configurar como um meio para explicitarmos e compreendermos as concepções existentes sobre a relação entre teoria e

---

<sup>5</sup> Consideramos que esse é um movimento próprio da atividade de ensino de forma geral, portanto existente em todos os níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior. Em que pese a importância de investigações sobre o modo como esse processo se dá na especificidade de cada nível de ensino, não objetivamos neste trabalho desenvolver discussões nessa direção.

<sup>6</sup> Entendemos que são dois momentos distintos. Entretanto, tendo em vista o processo de ensino como um todo, eles podem ser pensados conjuntamente e serão assim mencionados ao longo do trabalho, a não ser quando nos referirmos a aspectos específicos de cada um, segundo o modo como os estamos considerando.

prática no ensino, os rumos que elas propõem para essa atividade e a efetividade das proposições (ou seja, na medida em que tais processos se orientam às propostas de ensino, eles expressam as concepções que as fundamentam e lhes dão sustentação).

### *Os objetos de conhecimento e de ensino*

O destaque do processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino traz a necessidade de relacioná-los à questão do **objeto de conhecimento e de ensino**.

Antes de ser “conteúdo de ensino”, uma determinada questão ou elemento é conteúdo de alguma outra coisa (fenômeno, ente, processo, relação, atividade) existente na realidade. Podemos considerar que esse “algo” a que se refere o conteúdo de ensino está sintetizado na forma de um objeto de conhecimento. Quando mencionamos anteriormente que elaborar os conteúdos envolve mostrar de onde eles vêm e a que eles se referem, nos reportamos a essa questão.

Considerando a discussão sobre os conteúdos e conhecimentos de ensino feita anteriormente, o objeto traz a relação dos conteúdos com áreas específicas do conhecimento humano. Estas abordam determinados fenômenos (processo, relação, atividade) da realidade e fazem deles seu objeto de estudo e conhecimento. Desse objeto são destacados os elementos que serão convertidos em conteúdos de ensino na escola<sup>7</sup>.

Nesse sentido, se o conhecimento se apresenta como resultado e síntese da relação entre o ser humano e a realidade em que vive, o conteúdo de ensino exerce o papel de convertê-lo em uma forma própria à atividade de estudo e adequada à sua apropriação pelos estudantes, tendo em vista a aproximação destes em relação ao conhecimento do objeto em questão (DAVIDOV, 1988).

O processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino realiza, assim, o caminho que vai do objeto de determinada área de conhecimento, em seus diversos aspectos, até a formulação da proposta de ensino propriamente dita ou, da mesma forma, o caminho percorrido pelo objeto no e pelo ensino, de assumir uma forma adequada às finalidades próprias a essa atividade.

---

<sup>7</sup> Saviani (2005) afirma que há uma transformação ou conversão do saber objetivo em saber escolar. Consideramos que esse processo não muda o conteúdo desse saber, na medida em que o ensino busca justamente traduzir esse conteúdo real, objetivo, para uma forma possível de ser apropriada pelos estudantes na escola. Uma discussão sobre a relação entre conhecimento e realidade e sobre o conceito de “objeto” no materialismo histórico-dialético, especialmente em sua vinculação com o “trabalho” e com a “atividade humana”, será feita no capítulo 2.

Nesse sentido, podemos dizer que o ensino procura reconstituir o processo real e específico de determinado objeto, tanto no seu vínculo, quanto em sua diferenciação em relação aos demais objetos da realidade (DAVIDOV, 1988). O que é elaborado e organizado em uma forma própria ao ensino são aspectos desse objeto real. Essa atividade requer, portanto, uma análise prévia e permanente do objeto de conhecimento a que se refere.

Nessa dependência que o processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino apresenta em relação à especificidade do objeto, encontramos o sentido e a necessidade de definirmos uma área de conhecimento e estudo específico: aquele desenvolvido na escola pelo componente curricular de Educação Física.

Acreditamos que, partindo dessa especificidade<sup>8</sup>, podemos estabelecer algumas possibilidades e limites da generalização dessa análise para a relação entre teoria e prática no ensino em geral, dado que a expressão dessa relação nos conteúdos de ensino de determinada área refere-se tanto a um movimento que é geral (a realidade, o objeto, o conhecimento, o ensino), quanto a um movimento particular (certo aspecto/fenômeno da realidade, objeto, conjunto de conhecimentos, componente curricular específico).

Nesse sentido, partir da Educação Física, seu objeto de estudo e conteúdos de ensino, seu processo específico de elaboração e organização do ensino, possibilita um caminho para apreender uma expressão do movimento entre geral, particular e singular a respeito da relação entre teoria e prática no ensino.

#### *A relação entre teoria e prática no ensino*

Essas considerações sobre os objetos de conhecimento nos levam à questão da relação entre a teoria e a prática, especialmente quanto à vinculação dessas categorias com as áreas de conhecimento e de ensino, e à possibilidade, necessidade e condições de expressão dessa relação nos conteúdos de ensino.

Podemos considerar que a relação entre teoria e prática é constitutiva dos objetos de conhecimento, na medida em que estes são produtos, ao mesmo tempo, do “pensamento” e do “fazer” humanos. No primeiro caso, configuram-se em formas de apreensão pelo ser humano da realidade em seus diferentes aspectos e em sua variedade e multiplicidade. No segundo caso, configuram-se em resultado da intervenção que o ser humano realiza sobre essa mesma

---

<sup>8</sup> Essa discussão é iniciada no item 1.3 e desenvolvida, principalmente, no capítulo 3.

realidade, no sentido tanto de efetivamente modificar ou criar as coisas do mundo, quanto de utilizar em sua vida aquilo que já existe (MARX; ENGELS, 2007; BARATA-MOURA, 1994).

Dessa forma, ambas as dimensões constituem a existência do ser humano no mundo. Os fenômenos da realidade se tornam, simultaneamente, objetos do pensamento e da intervenção humana quando são delimitados em formas necessárias à vida humana, ao atendimento de suas necessidades. Esse processo está sintetizado na categoria **trabalho**, a partir do qual a **atividade humana** se desenvolveu em formas novas e variadas<sup>9</sup> (MARX, 2013; MARX; ENGELS, 2007).

Assim, podemos considerar que, na atividade especificamente humana, há uma unidade entre um pensar a respeito da finalidade, dos meios e da execução da ação, e um fazer que constrói, modifica ou descobre os aspectos da realidade que serão alvos do pensamento. O objeto de conhecimento surge e se desenvolve, portanto, a partir dessa unidade e procura expressá-la.

Diante dessa compreensão inicial, como se situa a relação entre teoria e prática? A partir dos autores que fundamentam este trabalho, pode-se afirmar que nem todo o pensamento ou conhecimento é direta e imediatamente “teoria”, assim como nem toda a intervenção é direta e imediatamente “prática”. Assim, as relações entre pensar e fazer e entre teoria e prática não se identificam ou coincidem.

Partimos da posição de que a relação entre teoria e prática é, primeiramente, uma forma particular da relação entre pensar e fazer, na medida em que representa certa qualidade, desenvolvida historicamente e com características próprias, dentro de tais esferas da atividade humana. Ao mesmo tempo, a relação entre teoria e prática é uma forma determinante, na medida em que, a partir dela, as capacidades de pensar e de fazer desenvolvem-se em novas possibilidades.

Essas possibilidades estão sintetizadas no pensamento/conhecimento organizado, sistematizado, que permite uma compreensão cada vez maior da realidade, bem como em uma capacidade de intervenção dirigida ao conjunto de coisas, relações e processos que a constituem. Nesse sentido, situamos a relação entre teoria e prática nos processos de compreensão e transformação da realidade ou, mais precisamente, na relação entre a transformação da realidade (das coisas/do mundo natural e humano) e a compreensão dos

---

<sup>9</sup> As categorias “atividade” e “trabalho” são discutidas especificamente no próximo capítulo (item 2.1).

processos pelos quais se dá (se deu e pode se dar) essa transformação (BARATA-MOURA, 1994; MARX; ENGELS, 2007).

Essa posição é desenvolvida no próximo capítulo. Neste momento, enfatizamos essa distinção ou não-identidade entre “pensamento” e “teoria”, por um lado, e entre “fazer” e “prática”, por outro, porque ela nos permite analisar o modo como muitas vezes é concebido o processo de elaboração dos conteúdos dentro das propostas de ensino.

Essa questão pode ser exemplificada a partir de certo uso dos termos “teoria” e “prática” no cotidiano escolar e em distintos componentes curriculares. Esses termos aparecem, frequentemente, como uma característica das aulas, manifestada na figura das “aulas teóricas” e “aulas práticas”. Assim, elas seriam de um tipo ou de outro, ou ainda uma combinação ou soma de “parte(s) teórica(s)” e “parte(s) prática(s)”.

Essa utilização parece se sustentar no entendimento mais comum a respeito da teoria e da prática, que consiste em considerá-las como coisas formalmente separadas, sem relação direta ou explícita entre si – algo ou é teórico ou é prático – e nas considerações (tácitas) de teoria, como tudo aquilo que é relacionado ao pensar, verbalizar ou ao “intelectual”, e de prática, como tudo aquilo que é relacionado ao fazer, executar ou ao “manual”.

No cotidiano escolar, o uso dessas expressões acaba tendo a função de indicar o local em que as aulas acontecem ou o tipo predominante de ação, operação ou procedimento dos estudantes. Além das “aulas teóricas”, realizadas geralmente na sala de aula<sup>10</sup>, existem as ditas “aulas práticas”, realizadas em geral fora da sala e formadas, por exemplo, por trabalhos de campo, experimentos, observações diretas de fenômenos, confecções de objetos/materiais, intervenções no espaço da escola ou comunidade, apresentações, brincadeiras e manifestações culturais (artísticas, esportivas) em geral.

Devemos reconhecer que estabelecer essa diferença pode ser importante para a organização do cotidiano da escola (administração, professores, estudantes, comunidade escolar em geral), tendo em vista sua preparação em relação às aulas que estão por vir.

Nesse sentido, o fato de se utilizar termos que têm outro significado no campo da filosofia, da ciência em geral e da própria área da educação, ainda que seja impreciso do ponto de vista desses campos e possa dificultar a comunicação em determinadas situações do

---

<sup>10</sup> Podemos incluir também as “partes” ou “aulas” realizadas em outros locais, como forma de “inovar” no ensino ou torná-lo mais agradável, e que por vezes aparece como forma de superar essa divisão entre aulas. É o caso da realização das mesmas tarefas antes realizada na sala, agora em espaços externos, como pátio, quadra, parque ou debaixo de uma árvore – uma mudança de cenário sem alteração da forma e conteúdo do ensino.



cotidiano escolar e do trabalho pedagógico, não parece ser algo determinante para o processo de ensino ou relevante para se pensar a relação entre teoria e prática.

Além disso, associar o teórico e o prático aos espaços de aula acaba ressaltando a necessidade de existirem espaços em uma quantidade e variedade adequadas à realização de todas as atividades propostas no processo educativo de forma geral e no ensino em particular. Essa é uma condição de tal processo, na medida em que ele só pode se realizar se existirem espaços adequados para tanto. Porém, não se refere direta e imediatamente à elaboração e organização dos conteúdos do ensino. Assim, ainda que essa não seja a realidade da grande maioria das instituições escolares brasileiras, assumimos a garantia dessa condição como pressuposto da nossa análise.

Entretanto, entendemos que os efeitos da distinção e separação entre teórico e prático mudam de figura quando elas se expressam nos conteúdos de ensino, particularmente no seu processo de elaboração e organização. Nesse caso, para além de se apresentar como uma forma de dividir ou classificar os locais de aula e as ações dos estudantes no seu processo de aprendizagem, essa separação entre teórico e prático incide também no modo como é pensado e proposto o ensino como um todo (objeto e conteúdos de ensino).

Como se relacionam as ações de estudantes e professores no processo de ensino? Se a relação entre teoria e prática se expressa na ação dos professores (fundamentalmente, ações de ensino), conforme procuramos desenvolver, ela também se expressa nas ações de estudo e aprendizagem (dos estudantes). Se não fosse para estar na aprendizagem, de nada adiantaria estar no ensino.

Podemos dizer que a proposição dos conteúdos, como parte da atividade de ensino, representa o movimento do professor de organizar o objeto de conhecimento de uma área de modo que o estudante possa apropriar-se dele (o que significa, de forma geral, conseguir pensá-lo e agir com ele). Esta é, portanto, uma ação do professor, mas que se volta à organização das ações dos estudantes – ensino como organização do estudo (DAVIDOV, 1988).

Nesse sentido, ambas as ações estão dentro das atividades<sup>11</sup> de ensino e de estudo que se realizam na educação escolar e poderiam ser subdivididas e classificadas de deferentes formas sem que, por si mesmo, isso afetasse o ensino de forma determinante. Em nossa compreensão, o problema se coloca quando essas operações de divisão e classificação entre as formas ditas “teóricas” e “práticas” das ações de estudantes ou professores são compreendidas

---

<sup>11</sup> Discutimos a relação entre atividade e ação, a partir de Leontiev (2021), no próximo capítulo (item 2.1).

como a expressão fundamental da relação entre teoria e prática nos conteúdos de ensino, sendo tomados como **critérios** para elaboração e organização desses conteúdos.

A partir dessa discussão e como forma de levantarmos algumas questões a serem desenvolvidas ao longo do trabalho, consideramos que:

1) Antes de se falar de ações teóricas ou práticas dos estudantes, precisamos reconhecer a natureza da atividade que eles realizam. Ela é formada por um conjunto de ações gerais de estudo que, a depender da sua organização pelos professores, podem assumir diversas formas (identificação, comparação, explicação, análise, memorização, experimentação, observação, discussão, reflexão, representação, leitura, escrita, criação, produção) e serem mais ou menos específicas em relação ao objeto que se quer compreender.

2) No ensino, teoria/teórico e prática/prático não se apresentam de forma separada ou como expressão de uma relação formalmente estabelecida entre duas formas concretas de aula, ou como tipos específicos de ação do estudante ou do professor. Tais categorias constituem o próprio objeto/atividade que está sendo organizado pelo ensino e expresso em seus conteúdos, ou seja, pensar e intervir com ou sobre o objeto, desde o início, **em relação**.

3) Estabelecer as ações de estudo, em sua variedade, requer que o conjunto das ações próprias da área de conhecimento e/ou atividade humana à qual o estudo se volta (ou seja, o objeto) esteja presente e formulado de forma explícita e articulada pelo e para o professor. O conjunto de ações que se dirige ao objeto de conhecimento e/ou o constitui não coincide com as ações de estudo e as antecede, e é principalmente ao objeto que se refere a relação entre teoria e prática no ensino.

4) As proposições de ensino precisam desenvolver os vínculos entre a teoria/teórico e a prática/prático de modo a ressaltar, no processo formativo, o atual momento de desenvolvimento da atividade humana e de produção do conhecimento. Trata-se de organizar os objetos de conhecimento no processo de ensino de modo a ressaltar a expressão da relação entre teoria e prática em seus conteúdos.

Essas questões se sustentam na posição, exposta anteriormente, de que elaborar conteúdos de ensino a respeito de um objeto envolve abordar os objetivos e necessidades (problemas) humanas que ele atende, o seu processo de criação e desenvolvimento, a sua especificidade e relações com os outros objetos.

Nesse ponto se localiza a relação entre teoria e prática constitutiva do referido objeto. Ela aparece nos problemas humanos que cada objeto expressa, formula e procura resolver. Portanto, apresenta-se como uma condição do processo de produção do conhecimento.

O ensino, por sua vez, procura reconstituir esse processo, organizando-o de modo adequado à aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, os conteúdos de ensino devem expressar a relação entre teoria e prática na forma particular em que ela está contida e atua nos processos de produção e de compreensão desse objeto.

Como primeira síntese, a ser aprofundada posteriormente, podemos dizer que o processo de elaboração e organização dos conteúdos se apresenta como uma forma de delimitação de aspectos do objeto que permite a reconstituição desse objeto no ensino, fazendo o caminho do objeto real e seus conhecimentos ao objeto de ensino. Nesse processo, a relação entre teoria e prática atua como meio (instrumento conceitual) para estabelecer os critérios utilizados na definição e escolha dos conteúdos que serão priorizados na formação dos estudantes.

Da mesma forma, entendemos que o modo com que os conteúdos de ensino de determinada área expressam a relação entre teoria e prática pode revelar algumas orientações, possibilidades e limites das propostas de ensino no que se refere a seus resultados ou alcances no processo formativo.

Discutiremos essa questão no próximo item, por meio da análise sobre o modo como a relação entre teoria e prática (e entre pensar e fazer), tem sido tratada em concepções e proposições sobre a educação e o ensino na escola atualmente.

## 1.2 A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA COMO PROBLEMA PEDAGÓGICO

No item anterior, buscamos estabelecer relações iniciais entre as categorias gerais que compõem nosso problema de pesquisa. Discutimos a atividade de ensino, os conteúdos de ensino, a relação destes com o conhecimento, até chegarmos ao processo de elaboração e organização desses conteúdos, o que parte sempre de um determinado objeto de conhecimento, e elegemos aqueles referentes ao componente curricular Educação Física para a nossa análise. Em seguida, iniciamos a discussão sobre a relação entre teoria e prática, como parte de uma relação mais geral entre o pensar e o fazer, em seus vínculos com o trabalho e a atividade humana em geral e em sua expressão nos conteúdos de ensino.

Neste item, procuramos analisar como a relação entre teoria e prática, e entre o pensar e o fazer, é estabelecida no debate pedagógico e abordada em algumas concepções e proposições da educação e do ensino presentes no quadro educacional atual.

Há uma avaliação comum dentro do campo pedagógico sobre a existência de uma ruptura entre a “teoria” e a “prática”, ou entre o pensar e o fazer, no processo educativo. Essa separação aparece também como um distanciamento das formas e conteúdos da escola e do ensino em relação às necessidades de vida dos estudantes (e da vida social de forma geral) – a separação entre escola e vida (DALMAGRO, 2020). Trata-se de uma crítica e uma contraposição à chamada “pedagogia tradicional”.

Para que o processo educativo expresse as possibilidades e atenda às necessidades formativas da vida humana na sociedade atual, diferentes perspectivas e propostas pedagógicas sugerem não apenas contemplar ambas as dimensões, mas articulá-las ou aproximá-las tanto quanto possível. Trata-se de uma questão cada vez mais presente na discussão e na proposição sobre o processo educativo.

Nessa sua forma mais geral, essa questão parte de uma avaliação compartilhada por perspectivas teóricas bastante diferentes, e até opostas, a exemplo da “pedagogia nova” (DEWEY, 1979), “pedagogia das competências” (DELORS et. al., 1998) e “pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2005). Por isso, dela decorrem formas distintas de conceber essa possível aproximação ou articulação, inclusive as possibilidades e os limites da educação e do ensino nesse processo.

Entendemos que essa discussão contribui para analisarmos como as esferas do pensar e do fazer, bem como as relações entre elas, vão se constituindo como categorias pedagógicas e compondo os critérios para a organização e elaboração dos conteúdos de ensino, considerando as distintas posições e proposições a esse respeito desenvolvidas no debate pedagógico atual.

Assim, procuramos traçar um panorama geral a esse respeito a partir de dois planos, discutidos em seguida: 1) algumas tensões e embates, entre teorias/perspectivas pedagógicas, que expressam a separação entre teoria e prática; 2) a relação entre trabalho e educação, cujo desenvolvimento histórico origina esse problema pedagógico, bem como expressa o modo da vida social e a relação entre escola e vida predominantes atualmente.

### **1.2.1 O “pensar” e o “fazer” no debate pedagógico**

Neste momento, procura-se discutir como a área pedagógica tem historicamente concebido, na determinação da finalidade, objetivos, conteúdos e formas do processo educativo, as esferas do “pensar” e do “fazer” que constituem a vida humana.

Partimos do entendimento de que o modo como a relação entre tais esferas é abordada na educação decorre das fundamentações filosóficas e dos princípios e finalidades que as diferentes perspectivas pedagógicas historicamente existentes assumem no processo educativo. Ao mesmo tempo, essa relação serve como indicativo sobre as possibilidades de desenvolvimento e efetivação desses princípios e finalidades formativas na realidade educacional propriamente dita, como objetivos e conteúdos efetivamente propostos.

Inicialmente, fazemos essa discussão partindo de duas correntes que parecem sintetizar atualmente as principais tensões e divergências históricas a respeito do papel do pensar e do fazer na educação: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Trata-se de explicitar como tais esferas expressam os aspectos da vida humana que cada uma dessas perspectivas elege como determinante em suas formulações e as razões para isso.

Em seguida, fazemos considerações sobre essas concepções, tomando como base a perspectiva crítica da educação, na qual nos situamos, para avaliar o sentido de se tomar essas divergências como referência para o debate pedagógico atual.

A pedagogia tradicional e a pedagogia nova podem ser consideradas como dois diferentes e divergentes conjuntos de preceitos e formulações sobre a educação, o ensino e a escola, existentes dentro do debate pedagógico atual. Suas principais tensões e divergências são uma forma moderna do que Suchodolski (2000), analisando o desenvolvimento do pensamento pedagógico, chamou de luta crescente entre as pedagogias da essência e da existência. Com base no autor, pode-se considerar, em linhas gerais, que a pedagogia tradicional e a pedagogia nova compartilham das preocupações e fundamentos que historicamente constituíram, respectivamente, a pedagogia da essência e a pedagogia da existência.

Essa oposição não significa a inexistência de conflitos internos e nuances dentro de cada uma dessas posições, nem da influência que cada uma exerceu sobre a outra, se não nas suas concepções mais gerais de homem e mundo, ao menos no estabelecimento de questões pedagógicas a serem respondidas em cada momento histórico (SUCHODOLSKI, 2000).

Nesse sentido, enfatizamos a caracterização das pedagogias aqui discutidas a partir das pedagogias da essência e da existência por entendermos que o conflito entre essas carrega em si a questão abordada neste texto: o papel na educação das esferas do pensar e do fazer que constituem a vida humana.

### *Pedagogia tradicional*

Como concepção que compõe a pedagogia moderna, a chamada pedagogia tradicional costuma ser caracterizada pela ênfase que dá ao conhecimento já estabelecido, acumulado e sistematizado, a ser transmitido aos estudantes no processo educativo, bem como à disciplina necessária a eles no seu processo de aprendizagem. Essas características fazem com que ela seja considerada uma pedagogia cuja centralidade é exercida pelo professor, detentor do conhecimento e agente da rigidez disciplinar necessária à transmissão desse saber, em detrimento da figura do estudante, em suas necessidades, vontades e iniciativas. As marcas dessas considerações aparecem, por exemplo, na figura do “verbalismo” do professor e da “passividade” do estudante.

Por outro lado, no seu processo de constituição, a pedagogia tradicional não carrega apenas essa qualificação negativa. Segundo Saviani (1997), ela remonta a meados do século XIX, período de afirmação da educação como direito de todos e dever do Estado e do estabelecimento dos sistemas nacionais de educação, dentro do movimento de consolidação da democracia burguesa que se gestava à época. A elevação dos níveis de escolaridade aparecia, assim, como condição para a formação de “cidadãos livres e esclarecidos”, tidos como necessários à vida naquela sociedade.

Nesse quadro social, entendemos que a questão da “transmissão verbalista do conhecimento”, associado à pedagogia tradicional, se afirma por duas razões: a atribuição que a educação recebeu no desenvolvimento desse processo social, político e econômico; a forma com que a relação entre conhecimento/ciência e educação era predominantemente concebida e desenvolvida à época.

Esse segundo aspecto, que muitas vezes prevalece nas críticas que a referida pedagogia recebe atualmente, remete ao processo de desenvolvimento do pensamento e das proposições pedagógicas ao longo da história, bem como de suas bases teóricas. A concepção de conhecimento e o modo como ele se inseriu na educação no início desse processo têm como referência o que Suchodolski (2000) chama de pedagogia da essência.

A base histórica e filosófica dessa pedagogia se situa no período da Antiguidade e da Idade Média, particularmente no idealismo grego antigo, tendo como referência primeira Platão, e posteriormente no cristianismo. Segundo o autor, o que está em evidência nessas filosofias é um ideal de ser humano, aquilo ele deve ser ou a sua essência verdadeira. Essa essência, por sua vez, é situada em um plano separado e mais elevado em relação ao da vida e da existência humanas. Configura-se, assim, uma oposição entre, por um lado, o mundo e o “eu” empíricos, onde estão o corpo, os desejos, os sentidos do ser humano, e por outro, o mundo

da ideia perfeita (idealismo grego) ou do celestial, divino (cristianismo), onde estaria o conhecimento verdadeiro, real e imutável (SUCHODOLSKI, 2000).

Do ponto de vista pedagógico, destaca-se a concepção da educação como participação, pelo pensamento, nessa realidade idealizada, inalcançável à observação sensível das coisas ou ao plano das opiniões dos indivíduos. Assim, prevalece uma educação do e pelo pensamento, entendido como um plano sem relação com as formas do viver empírico dos seres humanos e, portanto, em que essas formas não são chamadas a exercer nenhuma função relevante. Nesse mesmo plano, se situaria a educação de caráter moral (SUCHODOLSKI, 2000).

Assim, quanto à relação entre pensar e fazer, nessa primeira expressão da pedagogia da essência parece haver uma exclusividade da esfera do pensar na educação, na medida em que ela é orientada à educação do próprio pensamento, entendido como instância apartada do mundo empírico e, portanto, do fazer que constitui o viver humano nesse mundo.

Por outro lado, o desenvolvimento dessas bases filosóficas caminha no sentido de estabelecer uma separação menos rígida entre esses “dois mundos” – o empírico e o ideal. Isso se realiza, inicialmente, ainda dentro das tradições filosóficas grega e cristã e recebe novas formulações posteriormente, principalmente a partir do Renascimento, do surgimento da ciência moderna e da Revolução Industrial (SUCHODOLSKI, 2000).

Assim, o problema do ideal, do “dever ser” e da essência humana permanece como referência primária para a educação, porém não como separação absoluta da vida empírica, mas predominando sobre ela ou a subordinando dentro do processo formativo. O conhecimento científico parece ocupar o lugar do conhecimento verdadeiro, sendo organizado dentro do processo educativo na forma das aulas dos diversos componentes curriculares da escola. Na nova sociedade que se forma, ele ocupa um lugar de referência na elevação dos níveis de escolaridade e de esclarecimento dos cidadãos.

Podemos entender que o desenvolvimento do método experimental na ciência incide no modo como o campo pedagógico compreende a “educação do pensamento” e o pensar na educação. Isso porque o conhecimento passa a se vincular mais diretamente a um fazer (científico) ligado à observação e/ou à modificação dos aspectos do mundo empírico em investigação e cuja verdade se busca revelar. Assim, a ampliação do espaço da ciência na educação estabeleceria, ao menos potencialmente, uma relação entre o pensar e o fazer diferente da “educação do pensamento” naquela sua forma anterior.

De que modo se situa a pedagogia tradicional, como forma da pedagogia da essência, diante do desenvolvimento científico? Pode-se entender que ela se caracteriza, primeiramente,

por essa forma “moderna” de compreender o pensamento e o conhecimento no processo educativo. Parece ser nesse sentido que Saviani (1997) a considera uma pedagogia orientada à transmissão dos produtos, resultados da ciência, sintetizados na forma do conhecimento. Daí decorreria a centralidade do professor, como figura que domina tais conhecimento, a sua estrutura e organização lógicas e garante a função igualitária (ou homogeneizadora) demandada da educação naquele momento histórico.

Assim, na pedagogia tradicional há uma alteração na forma como é concebido o mundo empírico dentro do processo de ensino, especificamente no papel que os conhecimentos sobre essa esfera participam do ideal de ser humano representado pela figura do “cidadão esclarecido”.

Entretanto, ficam excluídas ou em segundo plano duas dimensões que podemos associar a esse mundo empírico e que viriam a ser destacadas nas formulações da pedagogia nova. A primeira é o processo de produção desse conhecimento, onde teria lugar o plano do fazer vinculado ao método científico, que mencionamos anteriormente. A segunda consiste nas necessidades, motivações, interesses dos indivíduos ou naquilo que se liga mais diretamente aos fazeres da sua vida (empírica).

Nesse sentido, podemos considerar que, na pedagogia tradicional, o conhecimento não está separado do mundo empírico, como nas formas originais da pedagogia da essência, mas precede a participação presente dos indivíduos nesse mundo e não está ao alcance dessa esfera da vida. O conhecimento científico em sua configuração final já comportaria aqueles aspectos do mundo empírico que teriam sentido dentro do processo educativo. A partir disso, podemos compreender porque permanecem predominando o verbalismo do professor e a passividade do estudante na organização do processo educativo que se realiza sob essa perspectiva.

### *Pedagogia nova*

A pedagogia nova se constitui, a partir do final do século XIX, apoiando-se na crítica e na oposição aos princípios da pedagogia tradicional, até então dominantes no pensamento e na realização do processo educativo.

Essa crítica frequentemente se dirige ao caráter autoritário da pedagogia tradicional, manifestado no verbalismo do professor e na passividade dos estudantes. Entretanto, parece ter seu fundamento não exclusivamente na forma (“método”) do ensino, mas também e principalmente nas exigências que se apresentam à educação na época, considerada como fator



de desenvolvimento dos indivíduos e, por essa via, da formação social que se consolidava. Para além da preparação para uma forma política, a democracia burguesa, afirmava-se o desenvolvimento das aptidões individuais exigidas na vida social e produtiva próprias daquele período de desenvolvimento do capitalismo.

Como condição para esse desenvolvimento, a pedagogia nova defende uma aproximação da educação e da escola com as formas de vida dos indivíduos, seus desejos, sentimentos, iniciativas e necessidades. Nesse sentido, ela é uma expressão atual do que Suchodolski (2000) chama de pedagogia da existência.

Segundo o autor, as bases ou primeiros indicativos dessa pedagogia remontam à época do Renascimento, em particular na crítica não apenas à autoridade da Igreja, mas ao próprio princípio da autoridade. A partir desse movimento, começa-se a formular os problemas da individualidade e do desenvolvimento do homem e a aparecer a possibilidade de se viver segundo as próprias experiências e pensamentos, que posteriormente se constituiriam em princípios da referida perspectiva (SUCHODOLSKI, 2000).

A pedagogia da existência, em oposição à pedagogia da essência, coloca em primeiro plano o ser humano empírico e a vida concreta, cotidiana. Ela é impulsionada pelo desenvolvimento do conhecimento científico a respeito da natureza e da biologia e psicologia humanas, em particular da teoria evolucionista. Esses conhecimentos são incorporados à educação tendo como eixo o desenvolvimento da criança. A pedagogia nova representa a consolidação dessa concepção em uma forma já desenvolvida e organizada, com um sistema próprio de problemas, princípios e proposições (SUCHODOLSKI, 2000).

Dentre suas formulações, podemos destacar a função da educação em ampliar e enriquecer as experiências individuais, conforme desenvolvido por Dewey (1979). Segundo ele, essa transformação da qualidade da experiência tem como objetivo a participação da criança nos interesses, propósitos e ideias correntes no grupo social ao qual pertence.

Na complexidade da sociedade atual, a assimilação das formas mais desenvolvidas desses elementos requer um processo de ensino sistemático. Para que isso não se cristalice em formas isoladas das experiências de vida dos indivíduos, como acontece na pedagogia tradicional, o autor propõe a organização de um ambiente educativo onde a atividade da criança possa se desenvolver na mesma direção da atividade existente na vida adulta, em especial no trabalho, tendo em vista o aprimoramento das aptidões individuais e a formação das disposições mentais e morais necessárias a tal sociedade. Assim, a ênfase do processo educativo está na

ação dos indivíduos sobre o meio e, a partir delas, na formação de determinados modos de ver, sentir, pensar e relacionar-se com os outros e o mundo (DEWEY, 1979).

Podemos considerar que há, nessa concepção, uma ampliação da esfera do fazer na educação. Esse fazer não se coloca como uma operação mecânica de modificação do ambiente, mas como um modo de atuar do indivíduo cuja referência está no sentido do que se faz. Ele assume, assim, não o lugar de oposição ao pensar, mas sim de orientação sobre as formas e conteúdos do pensamento.

Outra expressão da modificação do fazer na educação está na prioridade que a pedagogia nova concede ao **processo** de produção do conhecimento científico, como assinalado por Saviani (1997). Podemos dizer que o fazer científico passa a ocupar um lugar privilegiado no processo educativo, com procedimentos próprios à pesquisa passando a compor a metodologia do ensino. Essa expressão pode ser considerada também uma forma de manter os vínculos do processo do pensamento e do conhecimento com as necessidades da vida social, em oposição à forma estática e dissociada dos problemas da vida com que esses aspectos acabavam sendo desenvolvidos na pedagogia tradicional.

Uma síntese do ideário da pedagogia nova pode ser encontrada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (2006), de 1932, que representa um movimento de crítica à pedagogia tradicional tal qual esta se apresentava na realidade brasileira e de renovação da educação no país a partir dos princípios daquela pedagogia. Destacamos, por exemplo, a defesa que o documento faz acerca do desenvolvimento das aptidões individuais como referência para a função a ser ocupada por cada um na sociedade; da adaptação da educação aos gostos e interesses dos estudantes, ao mesmo tempo em que os conduz para as profissões e atividades da vida; do trabalho como elementos formador; da ciência como referência para a organização do sistema de educação; da aquisição ativa do conhecimento a partir de procedimentos das investigações científicas, como a observação, a pesquisa e a experimentação; da crítica ao intelectualismo na educação, fundamentada não em uma predominância do trabalho de base manual, mas principalmente no interesse da criança.

Por fim, pode-se compreender a relação entre pensar e fazer na pedagogia nova a partir do modo como ela propõe e organiza as formas e conteúdos do ensino, pautados em uma aprendizagem que se realiza a partir do fazer (“aprender fazendo”) e em conhecimentos voltados à solução de problemas existentes na realidade presente (unidade entre ensino e trabalho). Por outro lado, essa relação se apresenta também na finalidade atribuída à educação, que destaca uma forma de participação cada vez mais exigida dos indivíduos na sociedade

capitalista, em especial dos membros da classe trabalhadora: não apenas (ou não tanto) como “cidadãos livres e esclarecidos”, mas principalmente produtivos, inseridos no processo de desenvolvimento econômico e social e adaptados aos modos de vida próprios à sua função específica nessa sociedade.

...

Como procuramos desenvolver até aqui, uma das oposições entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova se manifesta nas formas como elas concebem e propõem as esferas do pensar e do fazer no processo pedagógico. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento pedagógico, podemos considerar que esse embate revela um movimento histórico que parte de uma quase exclusividade do pensar dentro da educação (como na figura da “educação do pensamento” característica das formas originais da pedagogia da essência), para uma incorporação cada vez maior de formas e conteúdos do fazer empírico nesse processo (como no predomínio atual dos princípios da pedagogia da existência na educação).

Nesse sentido, o destaque à esfera do fazer realizado pela pedagogia nova, ao mesmo tempo em que constitui seus princípios e orientações ao processo educativo, compõe também o conteúdo da sua crítica à pedagogia tradicional. Por outro lado, não há na pedagogia nova a ausência de indicações sobre o conhecimento e o desenvolvimento dos modos de pensar, como sugerem as ênfases à ciência e ao sentido daquilo que se faz. Assim, no âmbito dos princípios e formulações, parece haver uma maior articulação entre as esferas do pensar e do fazer nessa pedagogia em comparação à pedagogia tradicional.

Entretanto, a forma e os resultados dessa articulação também compõem, de certa forma, o alvo dos questionamentos que essa pedagogia recebe no campo pedagógico. Abordando a realidade brasileira, Saviani (1997), por exemplo, dirige sua crítica a certo processo de secundarização do conhecimento (vinculado à priorização do processo de produção em detrimento da transmissão do conhecimento já produzido e sistematizado), bem como à manutenção das desigualdades no acesso a ele verificados nas escolas públicas, que acompanharam o crescimento da influência da referida pedagogia no ensino do país.

Além disso, as formulações da pedagogia nova expressam uma concepção filosófica e pedagógica (o pragmatismo) que acentua a adaptação ao mundo existente, em detrimento da construção das possibilidades de um projeto diferente de futuro. Assim, se essa perspectiva expressa certa articulação entre o pensar e o fazer, não o faz na direção de desenvolver os conteúdos possíveis dentro dessas duas esferas.

Para trazer mais elementos a essa discussão, apresentamos a seguir duas formulações baseadas em fundamentos teóricos de um campo que podemos denominar de pedagogia crítica.

### *Pedagogia socialista*

A relação entre o pensar e o fazer – ou entre conhecimento, escola e vida – é abordada de uma forma própria pela chamada pedagogia socialista. No desenvolvimento dessa perspectiva, distingue-se especialmente o período de debates e de reformulação da educação que se seguiu à Revolução Russa.

Conforme abordado por Freitas (2009), as formulações então desenvolvidas, quando utilizadas como parâmetro para a análise e proposição pedagógicas atualmente, acentuam os limites da articulação entre educação e vida, ensino e trabalho, em uma sociedade como a capitalista, na qual a atividade dos estudantes e dos adultos se orientam mais à adaptação do que à crítica e superação do meio em que vivem.

Dentro dessa perspectiva, destacamos as contribuições de Pistrak (2003; 2015). Tal qual as formulações da pedagogia nova, o autor parte de uma crítica à escola e ao ensino até então existentes, de caráter “abstrato” e “verbalista”, puramente intelectual, e sem relação (direta) com vida dos estudantes – marcas da pedagogia tradicional, também predominante na Rússia pré-revolucionária.

A perspectiva de construção da sociedade socialista que então se gestava, no entanto, traz uma orientação social, política e econômica visando a superação do capitalismo, e implica na elaboração de princípios formativos e modos de organização do trabalho escolar distintos das pedagogias então existentes. Entre essas diferenças, destacamos: o caráter coletivo atribuído a todo o processo educativo e de vida dos estudantes; a procura por estabelecer uma relação orgânica no processo educativo entre trabalho e ciência e entre escola e vida – esta como a base real do trabalho escolar; o entendimento de que a transformação das relações na escola pressupõe a transformação das relações da vida fora dela.

Nesse sentido, Pistrak (2015) defende a construção de uma “educação politécnica”, em que o trabalho pedagógico na escola seja organizado a partir do processo de vida e de trabalho. Ele ressalta que a relação educação/escola e trabalho não se dá no sentido da preparação para um ou outro ramo de produção, das soluções pragmáticas e individuais presentes no cotidiano do estudante, da substituição das disciplinas escolares até então

existentes por outras ou como parte de uma “metodologia” (experimentação) para aprender as matérias escolares e/ou ilustrá-las.

Diferentemente, o caráter politécnico procura tirar a escola do “caminho verbalista” e trocá-lo por um “[...] prático, mas de conteúdo estritamente sistemático de educação e trabalho” (*idem*, p. 142), que envolva o conjunto das relações sociais e de produção da vida. Esse caráter está voltado ao conhecimento dos principais ramos da produção e dos problemas (e contradições) da realidade atual (princípio da atualidade), envolvidos na construção dessa nova forma de sociedade. Assim, não contém apenas uma dimensão tecnológica, mas também o desenvolvimento de um sistema de participação, iniciativa e organização dos estudantes, dentro e fora da escola (princípio da auto-organização), necessário a essa construção (PISTRAK, 2003; 2015).

Nessa perspectiva, a produção se apresenta como princípio e ponto de partida da organização do trabalho dos estudantes na escola, inclusive no que se refere aos conhecimentos das disciplinas escolares.

Essa questão aparece na forma como é proposta a relação entre o ensino e a ciência. O autor critica a organização das disciplinas escolares como cursos científicos/teóricos de cada área de conhecimento, o que ele chama de “ciência popularizada” (PISTRAK, 2015, p. 133) e afirma que “o objeto do ensino não é a **ciência pura**, transposta para escola e adaptada à idade das crianças” (*idem*, 2003, p. 118, grifos do autor). Ao contrário, o conhecimento e a ciência ocupam, nesse processo, o papel de meio para conhecer e transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola.

A apropriação dos “métodos científicos” apresenta-se com destaque no desenvolvimento dessa relação. No entanto, para além de propor a forma de pesquisa e as técnicas das ciências particulares para o ensino, a referência ao “método” se orienta pelo conhecimento da realidade de um ponto de vista dinâmico, ressaltando as relações recíprocas entre fenômenos e objetos ou seus aspectos, e na sua transformação em outros, ou seja, como **método dialético** (PISTRAK, 2003).

Para tanto, o autor propõe a organização do conhecimento e do ensino a partir do **sistema de complexos**. Estes são partes ou aspectos da realidade, selecionados a partir da sua importância do ponto de vista social e de modo a permitir relacionar entre si os fenômenos da realidade. As disciplinas escolares são definidas e organizadas tendo em vista o estudo do complexo em questão. Esse estudo, por sua vez, não se apresenta de modo puramente

intelectual, mas pressupõe a geração de ações que o compõem desde seu início e que o articulam ao plano geral do trabalho na escola e ao plano de vida do estudante (PISTRAK, 2003).

Dessa forma, essa perspectiva procura encadear o trabalho socialmente útil, a auto-organização das crianças, o trabalho social da escola e o ensino propriamente dito (PISTRAK, 2003).

A partir dessas discussões, podemos dizer que essa pedagogia traz outra perspectiva de relação entre o pensar e o fazer, mais precisamente entre trabalho e ciência no processo educativo e no ensino.

Quanto a essa questão, destacamos dois pontos. Primeiro, o objetivo e o movimento efetivo de construção de uma nova sociedade põem em evidência o papel que cabe não a cada indivíduo em uma sociedade já formada e consolidada em suas estruturas fundamentais, mas ao conjunto de relações que constituem a realidade, na medida em que é a ele que se orienta tal construção (e transformação). Em segundo lugar, a orientação de colocar em questão, em todas as suas dimensões, tanto o processo de trabalho (dos procedimentos próprios a atividades específicas até a organização social da produção), quanto o científico (desde as especificidades de campos específicos do conhecimento até a concepção e a visão de mundo que a organiza - a questão do “método”).

Entendemos que esses pontos compõem um modo de expressão da relação entre pensar e fazer que amplia o papel do fazer e da vida social no processo educativo, ao mesmo tempo em que situa tal relação em uma perspectiva coletiva e dentro do processo de compreensão da realidade atual e de sua transformação.

### *Pedagogia histórico-crítica*

Podemos destacar também o modo como essa relação é apresentada de acordo com o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, conforme proposto por Saviani (2005). A demarcação dessa perspectiva diante da pedagogia tradicional e da pedagogia nova se dá especialmente quanto ao projeto de sociedade defendido e à forma como compreende o conhecimento e a atividade do estudante.

Nesse sentido, essa concepção também se orienta por inserir a educação no movimento histórico da sociedade, especialmente quanto à sua articulação com a perspectiva de superação da sociedade capitalista. É nessa base que se situa a defesa de Saviani (2005) sobre a

necessidade do domínio do saber pela classe trabalhadora como condição para a formação da sua consciência crítica e com caráter de classe.

Em relação ao conhecimento, o autor ressalta a ligação do ensino na escola com o saber sistematizado, científico. Nessa ligação, o conhecimento se apresenta como meio para o desenvolvimento do estudante e o papel da escola está em propiciar, às novas gerações, a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso a ele, assim como o acesso direto às bases desse saber. Para tanto, ela deve organizá-lo de forma sequencial e gradativa, como saber escolar (SAVIANI, 2005).

Quanto ao caráter/natureza do conhecimento necessário para essa sua organização como saber escolar, o autor ressalta a distinção entre o tradicional e o clássico. O primeiro é apresentado como aquilo que se refere ao passado, está ultrapassado e se expressa na escola na forma do “saber enciclopédico”, conhecimento que valeria por si, independentemente das suas condições de produção. O segundo é apresentado como aquilo que resistiu ao tempo e cuja importância extrapola o momento e as condições em que foi proposto, mantendo validade para épocas posteriores (SAVIANI, 2005).

A partir dessa caracterização, ele defende que o ensino na escola deve ter como referência os elementos clássicos do currículo escolar, presentes em diferentes componentes curriculares. Ressalta, porém, a necessidade de evidenciar o caráter histórico e o processo de produção e transformação desse saber (SAVIANI, 2005).

Apesar de compartilhar da crítica da pedagogia nova à tradicional, afirmando que nesta última o ensino “[...] perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia” (*idem*, 18-4), o autor demarca uma diferença no que se refere ao problema da atividade e da criatividade do aluno. Segundo ele, o domínio de determinados processos e conhecimentos é uma condição para o desenvolvimento das mais diversas atividades e para o agir e ser criativo na sua realização. Isso requer da escola não a negação, mas a afirmação da transmissão do saber sistematizado em prol da atividade do aluno (SAVIANI, 2005).

Dessa forma, no que se refere à relação entre o pensar e o fazer, poderíamos dizer que à escola caberia privilegiar o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, tendo em vista não a secundarização do agir ou dos fazeres dos estudantes, mas como condição para essa realização de forma autônoma e para a sua mudança de qualidade.

No mesmo sentido está a questão dos “interesses” dos estudantes. O autor distingue as sensações, desejos e aspirações que correspondem às condições mais imediatas, empíricas,

daquelas que correspondem às condições sociais que situam o estudante como indivíduo concreto, ou seja, inserido em determinadas relações sociais. Nesse sentido, cabe ao professor entender e considerar o conjunto de interesses envolvidos para a definição do que será ensinado (SAVIANI, 2005).

Em síntese, podemos considerar que a pedagogia histórico-crítica coloca em evidência no processo educativo, especialmente na escola, a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado por parte dos estudantes. A partir dessa posição, enfatiza a natureza desse conhecimento – o seu caráter elaborado, científico e histórico – e sua função social – a formação da classe trabalhadora tendo em vista seu projeto de transformação da sociedade.

Dessa forma, revelam-se diferenças em relação tanto à pedagogia tradicional, quanto à pedagogia nova, seja nas suas formulações gerais acerca do processo educativo, seja no modo como se apresenta a relação entre o pensar (conhecer a realidade) e o fazer (intervir nessa realidade).

...

A partir dessa discussão sobre diferentes perspectivas pedagógicas, podemos considerar que a posição do pensar e do fazer na educação e na vida humana vai aparecendo dentro do debate pedagógico no sentido de ressaltar uma dessas esferas, de contemplá-las e/ou de articulá-las.

O modo como tais esferas são concebidas e apresentadas, por sua vez, decorre dos aspectos da vida humana, ou das formas e conteúdos acerca do conhecimento e da atividade humana, que cada perspectiva pedagógica considera determinantes para seu projeto de mundo e de ser humano, tendo em vista seus propósitos e orientações sociais e políticas.

Destacamos, por um lado, que tais formas e conteúdos podem permanecer orientadas aos aspectos mais imediatos, empírico, do mundo e do ser humano, o que de certo modo traz indicações sobre seu desenvolvimento no processo educativo. Entendemos que, quando circunscrito aos embates e à oposição entre as duas primeiras perspectivas que discutimos, as pedagogias tradicional e nova, o debate pedagógico tende a permanecer nesse plano de análise - ora como subordinação de uma esfera à outra, ora em uma articulação entre elas mantida nos limites do tempo presente e nos aspectos empíricos da realidade.

Por outro lado, esse debate pode evidenciar também o campo das relações e processos, diversos e contraditórios, que está na origem e na base dos modos como a vida humana se



apresenta atualmente. Entendemos que essa orientação é levantada, de formas distintas<sup>12</sup>, pelas duas formulações dentro da pedagogia crítica que apresentamos.

Dessa forma, o problema da relação entre pensar e fazer na educação, ou entre conhecimento, escola, ensino e vida social, envolve a explicitação das fundamentações e proposições das diferentes perspectivas pedagógicas acerca do processo educativo.

Consideramos, no entanto, que o desenvolvimento desse problema, para além da comparação entre pedagogias, sustenta-se nas formas e alcances do pensamento e do fazer humanos, historicamente elaborados, orientados para compreender os modos como a vida humana se apresenta atualmente e para projetar e realizar novos modos de viver.

No próximo item, discutimos como a educação, a escola e o ensino vão se apresentando na história recente, particularmente a partir do desenvolvimento da relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista. Dessa forma, procuramos trazer outros elementos e, principalmente, possíveis tendências acerca do modo como o processo educativo incorpora a relação entre teoria e prática e como busca aproximar ou articular as esferas do pensar e do fazer.

### **1.2.2 A relação entre trabalho e educação**

Neste segundo plano da discussão sobre o panorama geral do debate educacional, abordamos a relação entre, por um lado, o processo de trabalho e a sua forma particular de organização na sociedade capitalista e, por outro, o processo educativo, particularmente o ensino na escola.

Nessa relação, destaca-se em especial a maneira com que determinadas formas e conteúdos do processo de trabalho, em seu movimento histórico de transformação, particularmente no e pelo modo de produção capitalista, atuam sobre as formas e conteúdos do processo educativo. Nessa atuação, é ressaltado o papel desempenhado pela divisão do trabalho, a sua expressão como divisão entre classes sociais a partir de determinado período histórico, e sua correspondência específica na esfera da educação, representada pela dualidade educacional.

---

<sup>12</sup> Consideramos que a discussão e precisão das possíveis diferenças entre essas duas formulações requer desenvolvimento de outras categorias, além da relação entre pensar e fazer, bem como um aprofundamento que está para além dos nossos objetivos. Ressaltamos apenas que o momento histórico e a formação social em que tais formulações se deram parecem determinantes para as tarefas propostas à educação em cada uma delas, portanto devem balizar essa discussão.

No processo educativo, tal determinação resulta na criação e modificação de princípios e proposições de formação dos indivíduos das gerações humanas que vão surgindo, das atividades humanas que se voltam (ou podem se voltar) a essa formação e das formas de organização (instituições) que buscam realizá-la.

Para isso, organizamos as discussões em duas partes, que tratam: 1) dos processos de trabalho e educação em geral, do desenvolvimento da relação entre eles e das formas decorrentes desse desenvolvimento, notadamente a divisão do trabalho e a dualidade educacional; 2) do desenvolvimento das formas de manifestação da relação entre trabalho e educação na sociedade capitalista, em especial das formas particulares de divisão do trabalho e de dualidade educacional nela encontradas.

### *Divisão do trabalho e dualidade educacional*

Os processos de trabalho e educação podem ser abordados tanto em seus aspectos gerais, a partir do modo como produzem e/ou expressam as características e potencialidades humanas, quanto em seus aspectos particulares, a partir do modo como se apresentam em cada período de desenvolvimento da história humana.

Além disso, desde o seu início, trabalho e educação são processos intimamente relacionados e, em certo sentido, indissociáveis. Ambos compõem o processo de formação humana, entendida como a unidade entre a criação do conjunto de propriedade e características que compõe o gênero humano e o desenvolvimento delas em cada indivíduo.

Com base em Marx (2013), podemos dizer que, no processo de formação humana, o trabalho tem um papel primário. De forma geral, ele representa um processo entre ser humano e natureza, e dos homens entre si, cuja finalidade é atender a um conjunto de necessidades vitais dos seres humanos. Do ponto de vista da formação humana<sup>13</sup>, um dos resultados do processo de trabalho ao longo da história é o desenvolvimento de novas necessidades e das formas de atividade que as satisfazem, bem como de características e capacidades humanas envolvidas nessa realização ou dela decorrentes.

---

<sup>13</sup> O papel da discussão sobre o trabalho, neste momento, é estabelecer suas relações com a formação humana e a educação. Buscaremos desenvolver uma discussão específica sobre o processo de trabalho em sua forma geral no item 2.1.

Os seres humanos não nascem com tais características e capacidades, nem as desenvolvem sozinhos, mas as adquirem na sua atividade e na sua relação entre si, o que implica na necessidade de formá-las em cada ser singular (SAVIANI, 2005; MARX; ENGELS, 2007).

Por outro lado, o desenvolvimento histórico desse processo altera o modo como a relação entre trabalho e formação humana se apresenta. As necessidades e atividades envolvidas no processo formativo também são modificadas, tendo em vista o acúmulo e o aperfeiçoamento de propriedades humanas realizados pelo próprio processo de trabalho e sintetizados, especialmente, na forma do conhecimento.

Sem que o trabalho perca o seu papel primário na constituição da natureza e da formação humanas, vai se estabelecendo uma nova atividade, propriamente educativa, caracterizada por uma intencionalidade específica. Saviani (2005, p. 13) denomina essa nova atividade de trabalho educativo e a define como “[...] o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A partir dessas considerações, chegamos a outra configuração do processo educativo, de caráter cada vez mais diferenciado em relação às demais atividades humanas e ao trabalho em geral. Ao mesmo tempo, cada atividade ou processo desempenha papéis específicos nessa unidade, a partir dos quais se desenvolvem historicamente formas particulares da relação entre eles.

Do ponto de vista do processo de trabalho em geral, a transformação do mundo natural e humano e a compreensão dos meios e fins pelos quais se dá esse processo formam uma **unidade** – entre ação e intenção, atividade e consciência, manual e intelectual, produção e consumo –, que expressa a unidade da própria existência humana.

Por outro lado, nas formações sociais concretas, a organização desse processo, decorrente da complexificação da vida social, se dá com base na diversificação e separação entre as diferentes atividades produtivas ou ramos de atividade, caracterizando o que é denominado de **divisão do trabalho**. Assim, a cada formação social corresponde uma forma de divisão social do processo de trabalho (MARX, 2013).

Segundo o autor, existe um fundamento natural-espontâneo nessa divisão, que se expressa nas diferenças, por um lado, de sexo e idade no interior de famílias ou comunidades, e por outro, entre os meios de produção e consumo existente no ambiente natural de certa comunidade. Essa diferenciação “[...] incita o homem, pela variação das condições naturais em

que ele vive, à diversificação de suas próprias necessidades, capacidades, meios de trabalho e modos de trabalhar” (MARX, 2013, p. 582).

Se nesse momento o ser humano ainda pode manter, em princípio, o domínio sobre todo o processo de trabalho, a divisão social do trabalho alcança outro patamar quando surge a separação entre trabalho manual e intelectual. Segundo Marx e Engels (2007), só a partir de então ela se torna realmente uma “divisão” e se estabelece a possibilidade de que tais atividades caibam a indivíduos diferentes.

Essa separação implica também em uma distribuição desigual, quantitativa e qualitativamente, não apenas do trabalho (atividade), mas também dos seus produtos (fruição e trabalho, produção e consumo). Essa é a base da relação de propriedade privada dos meios de produção, como “poder de dispor da força de trabalho alheia”. Assim, “[...] divisão do trabalho e propriedade são expressões idênticas – numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade” (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Os autores destacam que esse processo é permeado de contradições, seja entre a consciência (individual e social) e as relações sociais, seja entre estas e as forças produtivas existentes. A divisão social do trabalho expressa esse conjunto de contradições (MARX; ENGELS, 2007).

Como parte delas aparece a contradição entre interesse particular (indivíduos e famílias) e coletivo (de toda a sociedade). Tais interesses não se apresentam apenas na sua representação/consciência, mas expressam a dependência recíproca dos indivíduos no processo de trabalho. Essa contradição sintetiza o caráter de classe da sociedade sustentada nessa forma de organização do trabalho (MARX; ENGELS, 2007).

Assim, nas sociedades de classes, para além de uma divisão entre uma multiplicidade de atividades específicas, há uma divisão entre aqueles que realizam as atividades de produção dos bens materiais necessários à vida de todos (classe dominada), e aqueles que, podendo consumir tais bens sem tomar parte na atividade de produzi-los diretamente, acabam exercendo outras atividades, entre elas as de caráter predominantemente intelectual e/ou as relacionadas à função de direção econômica e política da sociedade, que compõem a sua condição de classe (dominante).

Uma implicação desse processo está nas condições objetivas para a apropriação, por parte dos indivíduos singulares, do conjunto de objetos e atividades historicamente produzidos e, conseqüentemente, das características e capacidades humanas até então existentes como parte do gênero humano. Dessa forma se revela uma das contradições mencionadas anteriormente,

na medida em que a iniciativa, consciência e vontade constitutivas da atividade humana não são exercidas por quaisquer indivíduos ou coletivos, mas dependem da sua condição de classe.

Nesse sentido, a divisão entre trabalho manual e intelectual configura uma tendência de separação progressiva entre as dimensões do “pensar/projetar” e do “fazer/executar” na atividade humana. Esse é um aspecto determinante da relação entre trabalho e educação nas sociedades de classes, e que se desenvolve e adquire novas determinações no capitalismo.

Uma expressão particular dessa configuração está no surgimento e desenvolvimento da instituição escolar. Esta representa a necessidade e a possibilidade de uma educação separada temporal e espacialmente do processo de trabalho, sendo sua forma e conteúdo formulados para responder a determinadas necessidades, vinculadas ao modo de produção e reprodução da vida humana em cada época ou formação social.

Nas sociedades de classes em geral (anteriormente ao capitalismo), a organização dos processos educativos dava origem a, basicamente, duas vias formativas. A primeira, característica da formação das crianças e jovens das classes dominantes, era responsável pela preparação para a função dirigente da sociedade e do conjunto de funções de apoio, de caráter militar, político ou científico. Essa formação é caracterizada por um maior conteúdo intelectual e sistematizado e se dava em uma instituição específica, a **escola**, e a partir de uma atividade também com outro grau de especificidade, o **ensino** (relacionado à transmissão do conhecimento acumulado pelas áreas que a constituem) (MANACORDA, 1992).

Já a segunda via formativa caracterizava a formação das crianças e jovens das classes subalternas e era responsável pela preparação para funções vinculadas imediatamente à atividade produtiva e voltadas de forma mais direta à produção de bens de consumo primário. Essa formação é caracterizada por um conteúdo de caráter mais manual e operativo e, inicialmente, não se dava em um lugar específico ou com base em uma atividade específica, mas na própria realização da atividade prática, participando de forma imediata na vida e no trabalho dos adultos e juntos a eles (MANACORDA, 1992).

Assim, tanto em relação às atividades humanas de forma geral, quanto especificamente ao processo formativo, trabalho e educação aparecem de forma relativamente separada. Tal separação é decorrência da forma particular de divisão do trabalho em que se sustentam os modos de produção e reprodução da vida nessas formações sociais. Além disso, as condições de acesso de cada um à educação de forma geral, e à escola em particular, decorre das funções exercida por eles na esfera da produção das condições da existência de todos, ou seja, à sua condição de classe.

Assim, à divisão do trabalho nas formas características das sociedades divididas em classes sociais corresponde uma divisão na atividade educativa, nos objetivos, formas e conteúdos formativos que a compõem, ou a uma **dualidade educacional**.

Segundo Manacorda (1991), a primeira forma de dualidade educacional presente nas sociedades de classes encontra-se na oposição entre escola e não-escola, ou seja, expressa uma divisão entre classes sociais também em relação ao acesso a um lugar de formação separado, no tempo e no espaço, do processo de trabalho.

As transformações no processo de trabalho provocadas pelo modo de produção capitalista, no entanto, implicam em mudanças também nessa configuração do processo educativo. Podemos dizer que a formação do trabalhador caminha no sentido de se realizar cada vez mais na/por meio da instituição escolar. Esse processo se revela, por exemplo, quando se compara a formação do trabalhador dentro do modo de organização do trabalho baseado no artesanato (predominante no período anterior ao capitalismo) com aquele presente atualmente em nossa sociedade.

Na primeira, as capacidades e características (humanas) necessárias aos aprendizes eram transmitidas pelos mestres-artesãos como uma ação intencional, organizada e destacada da atividade de trabalho, porém, conforme Manacorda (1991, 1992), ainda inserido nos contornos desse processo, na medida em que os aprendizes realizavam as mesmas ações e operações dessa atividade. Já a formação do trabalhador na atualidade é realizada predominantemente em cursos de formação profissional, um processo direto e intencional formado por ações diferentes daquelas do processo de trabalho e em tempos e espaços também diferentes.

Nesse sentido, podemos dizer que o desenvolvimento do modo de produção capitalista, a partir das transformações do processo de trabalho, provoca grandes alterações na forma com que se relacionam trabalho e educação, modifica o papel da escola e a configuração da própria dualidade educacional.

### *Trabalho e educação na sociedade capitalista*

Segundo Marx (2004; 2013), a produção capitalista pressupõe certo nível de desenvolvimento de condições e meios de produção e de circulação de mercadorias, resultado de trabalho anterior acumulado.

Do ponto de vista da divisão social do trabalho, podemos dizer que esse modo de produção se sustenta, primeiramente, na separação entre os que possuem e controlam tais meios e condições (a classe capitalista) e aqueles que possuem apenas a sua capacidade ou força de trabalho (a classe trabalhadora). Em segundo lugar, ele se sustenta em uma dupla configuração do trabalho: trabalho concreto, que gera a diversidade de produtos (valores de uso), com propriedades específicas, que atendem às necessidades humanas; trabalho abstrato, que se refere à quantidade ou tempo de trabalho socialmente necessário à produção de determinado bem, o que permite que produtos diferentes sejam socialmente comparados e trocados (MARX, 2013).

A organização desse processo de produção se sustenta na relação de compra e venda da força de trabalho. Nesse processo, o trabalhador é pago não em relação àquilo que ele é capaz de produzir ou efetivamente produz em sua jornada de trabalho, mas em relação ao que é necessário para a manutenção da sua força de trabalho (a garantia da sua subsistência) – o que caracteriza a forma do trabalho assalariado (MARX, 2013).

Dessa forma, o processo como um todo passa se orientar não fundamentalmente à produção de valores de uso necessários à vida humana, mas à produção massiva de mercadorias (e de valor nelas contido), a serem consumidas, trocadas e/ou convertidas em novos meios de produção (de novos valores) – a forma do capital ou como valor que se autovaloriza (MARX, 2013).

Assim, o processo de trabalho aparece subordinado ao processo de valorização do capital, que se realiza contínua e autonomamente, expressando a relação entre capital e trabalho que caracteriza a especificidade do modo de produção capitalista (MARX, 2004).

Além de um processo de produção de mercadoria e de valorização do capital, e como condição para ele, o capitalismo se orienta e organiza também pela reprodução dessas relações e das condições que lhe servem de base, em especial quanto à quantidade e às características dos trabalhadores disponível e ao seu caráter de assalariados (MARX, 2004).

Assim, atuando sobre o conjunto de relações sociais, o sistema capitalista implica em uma nova qualidade na relação entre trabalho e educação e na tendência de modificações da dualidade educacional, seja para atender aos processos de produção e reprodução característicos desse sistema, seja ao incorporar e expressar as contradições próprias desses processos.

Para discutir essa questão, faremos inicialmente considerações sobre duas fases do desenvolvimento dessa forma de organização social, a **manufatura** e a **grande indústria**, conforme desenvolvido por Marx (2013). Buscamos destacar aspectos referentes tanto ao

conteúdo e organização do trabalho (divisão do trabalho), quanto ao conteúdo formativo (capacidades e propriedades humanas) surgidos e/ou característicos de cada uma delas. Em seguida, como parte desses mesmo movimento, abordaremos o modo como essas questões tem se apresentado atualmente.

O início do desenvolvimento do modo de produção capitalista é caracterizado pela transição do artesanato para a manufatura. Um elemento decisivo desse processo é a cooperação entre diversos trabalhadores em uma mesma oficina (MARX, 2013).

Anteriormente, os artesãos tinham o conhecimento, as habilidades, os meios de trabalho e o controle (intencionalidade) de todo o processo de produção de determinado bem. Já na cooperação (simples) de caráter capitalista, um grande número de trabalhadores, ainda que em um primeiro momento permanecessem com as mesmas capacidades e aptidões de antes, são empregados em uma mesma oficina sob a qual não tem nenhum controle, na medida em que ela é propriedade do capitalista.

A partir dessa concentração de trabalhadores, começam a se desenvolver novas disposições dos trabalhadores de acordo com as várias operações realizadas no trabalho. Trata-se de uma forma de cooperação baseada na divisão técnica do trabalho e característica do período da manufatura (MARX, 2013).

Do ponto de vista das capacidades e propriedades humanas requeridas para esse processo, evidenciam-se aquelas relacionadas à função dirigente exercida pelo capitalista. Segundo Marx (2013), com a cooperação de muito trabalhadores, o papel de comando do capitalista caminha no sentido de, por um lado, coordenar as várias atividades individuais e direcioná-las aos objetivos do processo de trabalho, e por outro, explorar ao máximo o processo social de trabalho (e os trabalhadores que o realizam) para garantir a finalidade da produção especificamente capitalista de buscar a maior valorização possível do capital. Desse papel de comando desenvolve-se a função de supervisão, desempenhada por um tipo particular de trabalhador, dirigida de forma direta e contínua aos demais trabalhadores e subordinada ao capitalista.

Nas formas mais desenvolvidas da manufatura, as capacidades requeridas dos trabalhadores são distintas daquelas do artesão. A partir da divisão manufatureira do trabalho, o processo de trabalho é separado, decomposto em várias operações parciais. A base técnica do trabalho continua sendo artesanal, porém agora a cada trabalhador cabe a execução de apenas uma parte dessa atividade.



Um resultado é o surgimento de trabalhos parciais específicos, relacionados à mesmas operações antes realizadas, agora isoladas entre si, ou a novas funções especializadas. Além disso, desenvolve-se uma diferenciação em termos de complexidade entre essas funções, em virtude do conjunto de capacidades requeridas para a sua execução, o que corresponde também ao desenvolvimento dessas capacidades, de forma diferenciada, em cada trabalhador.

Desse modo, forma-se uma divisão entre os trabalhadores: de um lado, aqueles com maior “qualificação”, cujas capacidades decorrem de um maior grau de formação e que realizam um trabalho mais complexo; do outro, trabalhadores menos ou não-qualificados, cujas capacidades decorrem de uma formação inferior e que realizam um trabalho mais simplificado ou trabalho simples (MARX, 2013).

Do ponto de vista tanto do conteúdo do trabalho, quanto do conteúdo da formação do trabalhador, encontramos novamente uma expressão da separação entre o intelectual e o manual. O trabalho complexo está relacionado a um conjunto de capacidades que leva mais tempo para a sua formação, o que podemos associar, de forma geral e predominante, a uma presença maior, nas operações e ações de trabalho, de uma dimensão intelectual da atividade humana, ou ao domínio de um conjunto maior e/ou mais complexo de conhecimentos pelo trabalhador. Já o trabalho simples está relacionado ao conjunto de capacidades de que já dispõem a maioria dos trabalhadores em determinado período histórico, sem a necessidade ou com necessidade mínima de um processo específico de formação, e que no período manufatureiro se apresenta como operações simples de caráter manual (MARX, 2013).

Assim, podemos considerar que se explicitam na manufatura duas cisões no processo de trabalho. A primeira se dá entre a execução das ações específicas desse processo (atribuição do trabalhador) e a intencionalidade ou a vontade (própria e exclusiva do capitalista). A segunda se dá entre, por um lado, um caráter manual, presente na execução das operações simples, separadas e isoladas umas das outras e que realizam de forma mais imediata o processo de trabalho, e por outro, um caráter intelectual da atividade humana, presentes nas funções de planejamento do trabalho, de controle e supervisão do trabalho e dos trabalhadores e naquelas responsáveis por ações mais especializadas desse processo.

O período seguinte de desenvolvimento do capitalismo, a grande indústria, tem como base as transformações que a manufatura traz para a organização do trabalho. Nesse período, o aspecto determinante para a transformação do processo produtivo é o grande desenvolvimento dos meios de trabalho, particularmente a ampliação do papel das máquinas. Na manufatura, o uso dos instrumentos, principalmente das ferramentas, estava limitado pela capacidade do

trabalhador em operá-los e as máquinas apenas reproduziam em escala maior as operações de trabalho existentes. Já na grande indústria, o instrumento máquina se desenvolve até a formação de um sistema automático de maquinaria, o que introduz uma outra ordem de operações no processo de trabalho (MARX, 2013).

Do ponto de vista das funções e do conteúdo do processo de trabalho, no sistema da maquinaria os trabalhadores se desvinculam de sua antiga função parcial e são distribuídos de acordo com as máquinas especializadas. Estas dissolvem cada processo em seus elementos constitutivos, executa um conjunto de operações antes realizadas pelos trabalhadores e requerem apenas o acompanhamento do seu funcionamento, bem como uma série de operações simples e repetitivas. A tendência é a substituição de uma divisão baseada na hierarquia entre trabalhadores especializados, que mantinham certo grau de qualificação, por uma equiparação de trabalhos realizados em um grau de pouca ou nenhuma qualificação, em que os trabalhadores são chamados a trocar de função e operação dentro do sistema. Além dos operadores de máquinas, desenvolve-se uma classe pequena e superior de trabalhadores, com a função de manutenção das máquinas ou de controle e supervisão, estas potencializadas em virtude do ritmo uniforme imposto pelo caráter automático do sistema da maquinaria (MARX, 2013).

Podemos dizer que o aspecto determinante para a transformação do meio de trabalho e para a configuração da nova divisão (técnica) do trabalho no interior da fábrica está na incorporação direta do conhecimento científico na esfera da produção. Como diz Marx, “[...] como maquinaria, o meio de trabalho adquire um modo de existência material que condiciona a substituição da força humana por forças naturais e da rotina baseada na experiência pela aplicação consciente da ciência natural” (*idem*, p. 459).

Essa relação do conhecimento científico com o processo produtivo não significa, entretanto, que as operações de trabalho requeiram o domínio desses conhecimentos por parte de todos os trabalhadores, nem que estes possam desenvolver aquelas capacidades e propriedades humanas relacionadas ao funcionamento e à produção das próprias máquinas (ou que permitam explica seu funcionamento e processos de execução). Ao contrário, aquelas operações se tornam cada vez mais simplificadas, e a ciência e a tecnologia se concretizam no processo produtivo não na ação **dos** trabalhadores, mas em ações **sobre** eles, como controle e intensificação do trabalho, incorporadas na atuação da função de supervisão ou no sistema da maquinaria (que dita o ritmo de todo o processo). Assim, aprofunda-se a cisão entre a dimensão científica, intelectual, do processo produtivo e o trabalho operativo-manual, realizado pela maior parte dos trabalhadores. (MARX, 2013). Nas palavras do autor:

Esse processo de cisão começa na cooperação simples, em que o capitalista representa diante dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social do trabalho. Ele se desenvolve na manufatura, que mutila o trabalhador, fazendo dele um trabalhador parcial, e se consuma na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a obriga a servir ao capital (*idem*, p. 435)

De que forma esse processo de cisão se expressa na educação, em particular na escola? Nesse aspecto, o período da manufatura não parece se distinguir do período anterior. Como o processo de trabalho em si (base técnica, habilidades necessárias do trabalhador) ainda se baseia no modelo artesanal, os processos formativos continuam se dando na instituição escolar, para alguns, e diretamente no processo de trabalho, para a maioria dos trabalhadores. A dualidade educacional permanece apoiada, portanto, na oposição entre escola e não-escola.

Algo diferente acontece a partir no período da grande indústria. O primeiro movimento que parece caminhar em outro sentido decorre da progressiva precarização das condições de vida dos trabalhadores, com destaque para as crianças e jovens envolvidos diretamente no processo de trabalho. Essa situação leva à luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e vida, com as primeiras conquistas envolvendo, no caso dos seus filhos, a diminuição da jornada de trabalho e alguma forma de acesso à escola, ainda que limitado a uma formação mais elementar e conjugado com o trabalho nas fábricas, conforme abordado por Marx (2013).

No entanto, o movimento que parece ser mais significativo da relação entre as particularidades do processo produtivo na grande indústria e o processo educativo é representado pelo **taylorismo/fordismo**.

Trata-se de uma resposta às limitações do processo de acumulação capitalista existente até então, especialmente no sentido da redução dos custos de produção e da maior disciplina do trabalhador em relação à sua função de trabalho – uma transformação do processo produtivo regida pelo princípio da “racionalização” (GRAMSCI, 1968).

Do ponto de vista do processo de trabalho, esse princípio se expressa no estudo e na elaboração sistemática e rigidamente articulada dos diversos momentos da função de controle sobre a produção e o trabalhador, tais como planejamento, tomada de decisão, análise das tarefas, especialização do trabalho e avaliação. Isso resulta tanto em um aperfeiçoamento da função de supervisão, quanto na demanda pelo treinamento do trabalhador para a execução de sua tarefa específica (KUENZER; MACHADO, 1982).

Entretanto, as mudanças significativas da relação entre trabalho e educação verificadas nesse período histórico não se reduzem ao processo de trabalho em si ou ao seu conteúdo próprio, mas se revelam também na transposição dos princípios, formas e conteúdos

característicos desse processo para as demais esferas da vida social. A racionalização da produção e do trabalho exige uma disciplina que transpassa os limites da fábrica e atinge os modos de ser do trabalhador, seus modos de viver, pensar e sentir a vida (GRAMSCI, 1968).

Assim, para além de um conjunto de capacidades demandadas pelo novo processo de trabalho racionalizado, o período do taylorismo/fordismo apresenta de forma mais intensa e explícita demandas relacionadas aos hábitos e costumes dos trabalhadores, inclusive no que se refere ao consumo dos bens por eles produzidos, e conseqüentemente das capacidades e expectativas a isso relacionadas. Trata-se da formação não apenas de um novo tipo de trabalhador, mas também de um novo tipo de ser humano.

Gramsci (1968) destaca o papel desse processo na sustentação e conservação da dominação de classe. Segundo o autor, isso se dá a partir da atuação do Estado, que exerce tanto uma força coercitiva, de controle direto sobre as condutas individuais e coletivas (realizada por meio de órgãos executivos, legislativos, judiciários, setor militar, polícias), quanto uma força persuasiva, orientada ao exercício da direção política, ideológica e cultural da sociedade (realizada por organismos da sociedade civil, dentre eles meios de comunicação, organizações culturais e instituições educativas).

Nesse sentido, a formação desse novo homem (trabalhador assalariado) tem como um dos seus requisitos, dentre outras ações do Estado na vida social, e também na vida íntima dos trabalhadores, a organização de um sistema educacional.

Do ponto de vista da organização desse sistema, tais mudanças resultam, por um lado, na criação de cursos profissionalizantes, associados ou não com as demais etapas da educação básica, e com conteúdos formativos mais adequados às demandas do processo de trabalho racionalizado; por outro lado, na busca pela universalização do acesso à educação escolar, predominantemente às etapas iniciais e aos conteúdos formativos mais elementares.

Do ponto de vista do conteúdo do processo educativo, pode-se considerar como resultado, por um lado, uma abordagem mais sistemática do modo de vida (hábitos, atitudes, comportamento, valores) requerido dos trabalhadores pelo sistema capitalista nesse momento histórico. Essa questão implica uma tendência de incorporação progressiva dos princípios, objetivos e conteúdos do processo de trabalho e do novo modo de vida, aos princípios, objetivos e conteúdos escolares, inclusive no que se refere à proposição do ensino.

Por outro lado, as próprias relações sociais da escola carregam esse conteúdo e compõem o processo formativo. Tais relações são marcadas pela massificação, padronização, hierarquia, controle rígido do tempo e do espaço, correspondentes às características do processo

de trabalho racionalizado e que estabelecem as bases das atitudes, comportamento, valores esperados dos estudantes (DALMAGRO, 2020).

Assim, se antes a dualidade educacional se manifestava pela oposição entre escola e não-escola, a partir desse processo ela se manifesta dentro da educação escolar, em ofertas diferenciadas de percursos escolares, com basicamente duas diferentes naturezas e objetivos: uma formação escolar para o trabalho complexo, relacionada às funções dirigentes e intelectuais e direcionada a uma minoria vinculada direta ou indiretamente à classe dominante; e uma formação escolar para o trabalho simples, relacionada às funções manuais ou procedimentais e direcionada à maioria da classe trabalhadora (RUMMERT; ALGEBAILÉ; VENTURA, 2012).

Portanto, o processo histórico de desenvolvimento do capitalismo traz novas determinações acerca da divisão do trabalho e da expressão dessa divisão no processo educativo, manifestadas na oposição entre as posições e papéis desempenhados no processo de produção e suas demandas formativas.

Colocamos em destaque esse processo de diferenciação entre percursos escolares e sua vinculação com determinadas funções (manuais ou intelectuais) do processo de trabalho, tendo em vista situarmos o modo como a relação entre pensar e fazer vai se apresentando historicamente como um problema pedagógico. Por outro lado, a partir do modo de produção capitalista, desenvolvem-se contradições que estão para além desse problema específico e também vão se estabelecendo dentro e partir da relação entre trabalho e educação (algumas das quais serão mencionadas posteriormente).

...

A partir dessas discussões, podemos abordar o modo como tal relação se apresenta em um período mais recente de desenvolvimento do capitalismo (a partir da década de 1970), período esse que traz ainda outras mediações relativas ao desenvolvimento da atividade humana, em especial no que se refere à educação.

Do ponto de vista do processo de acumulação capitalista e do processo de trabalho a ele vinculado, ele pode ser caracterizado como um regime de acumulação flexível. Trata-se de um período marcado pelo surgimento de novos setores produtivos, alterações no fornecimento de serviços financeiros, criação e diversificação dos mercados consumidores e intensificação da inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1996).

O dinamismo das transformações tecnológicas, da incorporação delas ao processo produtivo e das alterações organizacionais que elas acarretam, provocam mudanças no conteúdo do trabalho, que passa a se constituir pelas operações realizadas com os novos meios

tecnológicos, mas também a acompanhar a transformação contínua e permanente de todo o processo produtivo.

O caráter rígido da organização do trabalho do período taylorista/fordista dá lugar a outro, que corresponde ao dinamismo da nova organização do processo produtivo. Assim, o trabalho adquire, ele próprio, o caráter dinâmico do desenvolvimento tecnológico e passa a ser regido pelo princípio da **flexibilidade** (HARVEY, 1996; KUENZER, 2016).

Um modo de realização desse princípio está na formação de “corpos coletivos de trabalho dinâmicos” (KUENZER, 2016, p. 4), de modo que a substituição de determinados trabalhadores por outros possa alterar o conjunto ou a combinação de qualidades e capacidades encontradas nessas células de trabalho e permitir um ajuste mais rápido e eficiente dessas às novas demandas da produção. Tal substituição, por sua vez, é favorecida pela instauração de relações de trabalho também mais flexíveis, com formas mais variadas e menos estáveis de contratação, o que modifica e aperfeiçoa os mecanismos de controle da produção, do trabalho e do próprio trabalhador.

Em relação ao processo educativo, destacam-se duas orientações decorrentes dessa modificação no conteúdo e nas relações do processo de trabalho. A primeira é o desenvolvimento das capacidades relacionadas ao trabalho em equipe. Isso se justifica na medida em que a célula em que se assenta a nova organização do trabalho não é mais formada predominantemente por trabalhadores individuais estritamente capacitados para funções ou tarefas parciais específicas, mas por conjuntos de trabalhadores que realizam, de forma combinada e compartilhada, todo o trabalho exigido.

A segunda orientação refere-se ao desenvolvimento da capacidade de **adaptação** (adaptabilidade) do trabalhador às distintas exigências que vão se apresentando no processo de trabalho, e se expressa de dois modos. Primeiro, de forma mais imediata, na necessidade de realizar operações decorrentes de meios tecnológicos e formas organizacionais constantemente modificados e incorporados no processo de trabalho. Posteriormente, na busca por novas qualificações, que possam desenvolver as capacidades então exigidas e possibilitem sucessivas reentradas no mercado de trabalho.

Referindo-se aos efeitos dessas orientações na organização do processo educativo, em particular ao discurso que sustenta esse modelo de “formação flexível”, Kuenzer (2016) destaca a necessidade de substituir a formação especializada, focada em ocupações parciais, por uma formação geral básica, disponibilizada a todos os trabalhadores, seguida por uma formação especializada e complementada posteriormente, a partir da inserção direta no processo de

trabalho. Assim, a formação flexível requer modificações tanto no conteúdo de cada uma das etapas do processo de formação, quanto na articulação desses conteúdos entre si.

Em relação à formação profissional, etapa que se refere mais diretamente ao processo produtivo, o caráter “abrangente” que essa perspectiva advoga está na necessidade de preparar o trabalhador para cumprir o conjunto de tarefas e funções (manuais e intelectuais) combinadas que agora se apresentam no processo de trabalho. Ao mesmo tempo, na medida em que elas são modificadas e recombinações continuamente, o aspecto que prevalece no processo formativo é o atendimento a essa variedade. Assim, conforme Rummert, Algebaile e Ventura (2012), acaba sendo criada não uma formação profissional de caráter abrangente, mas uma multiplicidade de vertentes formativas em constante transformação, o que parece dar à complementação da formação uma importância cada vez maior e a torná-la uma iniciativa contínua e permanente.

Em relação à formação inicial, constituída pela educação básica, o seu (novo) caráter geral, fundamentado nos princípios da flexibilidade e adaptabilidade, se manifesta na referência aos problemas decorrentes não apenas dos novos meios técnicos (e relações) do processo de trabalho, mas do conjunto das atividades cotidianas do sujeito a ser formado. Configura-se assim um novo modo de seleção e organização dos conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, que tradicionalmente fundamentam os conteúdos de ensino, tidos como rígidos e afastados das necessidades sociais dos novos tempos. A base dessa formação torna-se não tanto o conjunto de conhecimentos sistematizados “em si”, mas principalmente as capacidades, ou combinações de capacidades, adequadas às ações e ao comportamento social com tais conhecimentos.

Nesse sentido, o processo educativo se orienta, por um lado, para a **solução de problemas** do trabalho e do cotidiano, e por outro, para a sua própria continuidade, a **aprendizagem ao longo da vida**. O objetivo que busca concretizar esses princípios é o **desenvolvimento de competências**, sintetizada na perspectiva denominada de “pedagogia das competências” (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012; KUENZER, 2016).

Qual a natureza do conteúdo formativo quando se toma o desenvolvimento de competências como objetivo do processo educativo? Como ela realiza efetivamente tais princípios? Uma possível resposta está na maneira com que a pedagogia das competências trata e articula duas dimensões da atividade e da formação humanas: a intelectual e a comportamental – ou, nos termos que utilizamos anteriormente, o pensar e o fazer.

Segundo Kuenzer (2016), o regime de acumulação flexível afirma a capacidade de trabalhar intelectualmente como uma exigência do trabalho flexível. Esse conteúdo parece ser

formado pelo conjunto de operações e aptidões intelectuais necessárias à atuação do sujeito no trabalho e na vida de forma geral. Isso inclui: identificar problemas de diversas ordens e buscar as soluções correspondentes; participar de processos coletivos combinados e permanentes de solução de problemas; ser capaz de aprender sobre novos processos e os problemas correspondentes.

Por outro lado, Rummert, Algebaile e Ventura (2012) destacam a predominância de um caráter comportamental nesses mesmos elementos, o que parece ser expressão dos próprios princípios de adaptabilidade e flexibilidade. Tanto a solução de problemas, quanto a aprendizagem permanente, que derivam desses princípios, demandam um estado de disponibilidade, prontidão, engajamento, iniciativa, empatia. Trata-se da formação para um comportamento social que incorpora as novas configurações do processo de trabalho, do consumo e do modo de vida de forma geral.

Na tentativa de articulação entre essas dimensões está a pretensão por se (re)constituir uma perspectiva de **unidade** do processo formativo – entre conhecimento e ação com ele, formação inicial e complementar, “teoria” e “prática”. Tal perspectiva apresenta a si própria como uma nova forma de integração entre escola e trabalho, que representaria “[o] elo entre a teoria e a prática, resgatando-se, dessa forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo” (KUENZER, 2016, p. 3).

Assim, a perspectiva da formação flexível traria a superação da dualidade educacional nas suas duas formas anteriores. Primeiro, da dualidade entre escola e não-escola, na medida em que as exigências do trabalho e do cotidiano levam à universalização do acesso à escola. Segundo, da dualidade entre trabalho manual-operacional (simples) e intelectual (complexo), unificados no conceito de “competências”.

Para pensarmos sobre o que acontece efetivamente com a dualidade educacional nesse estágio de desenvolvimento do capitalismo e em que consiste aquela **nova unidade** do processo formativo, propomos algumas considerações sobre o conteúdo intelectual do novo processo de trabalho e sua relação com a quantidade e variedade de percursos formativos que se apresentam no sistema educacional atualmente.

O conteúdo intelectual do trabalho refere-se, entre outras esferas da atividade humana (filosófico, artístico), aos conhecimentos científicos e tecnológicos que sustentam as ações e operações do processo de trabalho e/ou estão incorporados nos meios de trabalho. O trabalho intelectual requer, portanto, certo nível de aprofundamento desses conhecimentos por parte dos



trabalhadores, o que guarda relação com o carácter dos problemas que determinado conjunto ou sistema de conhecimentos se propõe a analisar, compreender e resolver. O conhecimento científico e tecnológico se estrutura com base em problemas de carácter social e histórico (teóricos), aqueles enfrentados pela humanidade no processo de transformação (e enriquecimento) da natureza e de si - ele é síntese desses problemas e suas soluções (também teóricas) (ILYENKOV, 2007).

O atual processo de trabalho efetivamente se estrutura em problemas complexos e teóricos, tendo em vista a intensa incorporação científica e tecnológica nele verificada, e dispõe, no seu todo, do conhecimento sistematizado. Entretanto, também se depara com problemas de ordem imediata (empíricos), cuja “solução” se dá com base em procedimentos operacionais, com pouca elaboração teórica ou baixo grau de conhecimento incorporado<sup>14</sup>.

Assim, o grau de elaboração do conhecimento exigido no processo de trabalho depende da natureza dos problemas que se apresentam em determinadas funções ou tarefas. Isso significa que a necessidade de formação de trabalhadores com domínio de conhecimentos científicos e tecnológicos fica circunscrita às funções específicas de especialistas e gerentes e não precisando se converter no oferecimento dessa formação a todos.

Segundo Kuenzer (2016), o que temos, concretamente, é a disponibilidade de trabalhadores com qualificações desiguais e diferenciadas, baseadas na combinação de competências articuladas entre si no processo produtivo, e cujo trabalho tem um conteúdo intelectual de carácter simplificado, ou constitui um tipo de “trabalho intelectual pouco complexo” (*idem*, p. 8).

Esse quadro se traduz na questão da quantidade e variedade de percursos formativos presente na formação flexível. Segundo Rummert, Algebaile e Ventura (2012), não se trata de uma ampliação das possibilidades de formação, com base no domínio e aprofundamento do conhecimento científico e tecnológico, mas de uma oferta pulverizada, desigual, irregular e instável, que restringe a formação a um modelo de complementação e certificação. A formação intelectual, antes requerida para a realização de trabalho complexo e contraposta a uma formação manual-operacional, agora aparece em grande parte de forma fragmentada e simplificada – com cada vez mais características da formação para o trabalho simples.

---

<sup>14</sup> No capítulo 2, fazemos uma discussão sobre esse conteúdo intelectual, a atividade teórica, sua relação com a atividade prática, bem sobre a diferença e relação entre os problemas e soluções de “carácter teórico” e aqueles “empíricos”.

Portanto, o trabalho flexível não requer o acesso universalizado ao conhecimento sistematizado, na medida em que as formas de trabalho atuais não exigem um caráter intelectual e complexo do trabalho, mas a manutenção de antigas formas de trabalho simples, bem como a simplificação, sobretudo por meio da automação, do trabalho antes complexo (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2012).

O quadro educacional resultante é marcado por uma nova desigualdade ou, conforme Rummert, Algebaile e Ventura (2012), uma “dualidade educacional de novo tipo”. Não se trata da dualidade entre a escola e a não-escola, nem entre trabalho intelectual e trabalho manual-instrumental, mas entre percursos formativos variados, diferenciados e flexíveis. A existência de trabalhos desiguais e diferenciados, em condições instáveis e com conteúdo fragmentado, bem como do comportamento social “adequado” a esse trabalho e à vida social de forma geral, apresenta-se como um impulso à desigualdade na oferta e qualidade da formação e um reforço à fragmentação do conteúdo do processo formativo.

Nesse sentido, a “nova unidade” da formação da classe trabalhadora se constitui em uma “ausência de unidade” na organização do processo educativo e nos conteúdos nele desenvolvidos, o que redefine e reafirma a relação desse processo com a contradição entre trabalho simples e complexo dentro do processo de trabalho capitalista.

Para finalizar, destacamos duas formas pelas quais a “nova dualidade educacional” parece se expressar nas etapas iniciais da educação básica. A primeira, assinalada por Rummert, Algebaile e Ventura (2012), refere-se à existência de diversos programas educacionais voltados à inserção e permanência na escola e à complementação e ampliação da jornada escolar. Relativamente independentes da educação regular obrigatória, eles muitas vezes atendem a finalidades mais assistenciais do que educativas, como o alívio à pobreza e a minimização de situações de vulnerabilidade e risco social. Assim, para os setores mais desfavorecidos da classe trabalhadora, a “complementação” da formação, desde essa etapa da educação básica, não necessariamente se configura como ampliação da vida escolar e do acesso aos conteúdos formativos, mas compõe uma orientação formativa que tende à modificação da própria finalidade da educação escolar.

A segunda forma refere-se à tendência de modificação dos conteúdos de ensino, realizada a partir da pedagogia das competências, na perspectiva da articulação entre trabalho, cotidiano e escola, e da reconstituição de certa unidade formativa perdida. Em um primeiro momento, ao lado dos conteúdos das áreas de conhecimento já consolidadas, na figura dos componentes curriculares, parece haver a introdução ou ênfase, como conteúdos de ensino, de

aspectos ligados às relações interpessoais, atitudes e valores. Em um segundo momento, esses mesmos aspectos, orientados pelas formas mais imediatas de solução de problemas, parecem esvaziar e subordinar os próprios elementos e conteúdos de ensino específicos dos componentes curriculares.

Essas duas formas de expressão da dualidade educacional explicam a ênfase cada vez maior, desde a etapa inicial da educação básica, de elementos de caráter comportamental como objetivo principal do processo educativo escolar, em detrimento do acesso ao conhecimento sistematizado. O domínio dos fundamentos científicos da tecnologia e de sua aplicação prática, possibilidade enfatizada pela perspectiva da formação flexível, parece não se concretizar quando da organização do processo educativo e da proposição sobre os conteúdos de ensino na educação básica e não se constitui no conteúdo da formação da maioria das crianças e jovens.

Conforme sintetiza Dalmagro (2020, p. 94), a aparente variedade do processo pedagógico “consiste em diferentes produtos de uma mesma lógica”, na qual se destacam a “padronização do conteúdo e da forma, o controle por meio da avaliação permanente, o enfraquecimento de conhecimentos necessários para o entendimento do real, o estreitamento da forma escolar, a minimização dos custos, o pragmatismo na perspectiva”. Não se trata, segundo a autora, de uma disfunção ou anomalia do sistema educacional, mas a expressão de seu papel atual nessa sociedade.

Assim, a forma de relação entre trabalho e educação presente no atual momento de desenvolvimento do capitalismo (ao contrário e apesar do que anunciam as pedagogias situadas nos marcos dessa sociedade), tende a trazer para a organização dos processos educativos escolares, seja em termos institucionalizados, seja entranhado nas expectativas que se apresentam aos estudantes no decorrer desse processo, novas fragmentações nas formas e conteúdos da escola e do ensino.

A partir dessas discussões, podemos afirmar que a divisão do trabalho compõe um conjunto de contradições presentes na relação entre trabalho e educação em sua forma capitalista<sup>15</sup>. Além disso, ela ocupa papel determinante no modo como o problema da relação entre “teoria” e “prática”, ou “pensar” e “fazer”, se apresenta no processo pedagógico, em especial no ensino, questão específica que compõe o objeto desta pesquisa.

---

<sup>15</sup> Como obras que trazem outros elementos, não desenvolvidos neste trabalho, a respeito das contradições que constituem o processo educativo e o papel da escola dentro do capitalismo, principalmente envolvendo os processos de luta dos trabalhadores pelo acesso à escola e ao conhecimento, podemos citar: Enguita (1989), Freitas (2009), Ponce (2015) e Snyders (1981).

Alguns aspectos dessas questões estão presentes, por exemplo, nos marcos legais do sistema educacional brasileiro e nos documentos oficiais que contêm os princípios, objetivos e conteúdos educativos hoje formulados, entre eles os referenciais curriculares, alguns dos quais são utilizados na discussão sobre o ensino de Educação Física feita no próximo item.

### 1.3 OS CONTEÚDOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Já argumentamos neste trabalho que existe uma dependência do processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino em relação ao objeto de conhecimento, em sua especificidade. Também defendemos que o ensino tem como função reconstituir o processo real e específico de determinado objeto (fenômeno, relação, processo, atividade), nos seus vínculos e na sua diferenciação em relação aos demais. Além disso, assumimos que o modo com que os conteúdos de ensino, em seu processo de elaboração e organização, expressam a relação entre teoria e prática pode ser considerado um critério de avaliação de proposições de ensino.

Considerando essas três posições, buscaremos neste item explicitar como têm sido consideradas as dimensões do pensar e do fazer (da “teoria” e da “prática”), bem como sua relação, no debate da Educação Física acerca da natureza de seu objeto, da produção de conhecimento e da elaboração e organização dos conteúdos de ensino. Tomaremos essa discussão como uma primeira aproximação à área, que terá continuidade no capítulo 3.

O momento atual de formulação sobre o objeto de estudo e ensino de Educação Física se assenta em algumas discussões-chave desenvolvidas ao longo da história da área, dentre elas: o debate sobre “o que é Educação Física?”, ou sobre a sua fundamentação teórica como área de conhecimento, ocorrido principalmente nas décadas de 1980 e 1990 (CASTELLANI FILHO; 1988; GHIRALDELLI, 1989; COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1993); a emergência do “paradigma cultural” em oposição à perspectiva da aptidão física e esportiva até então dominantes na área (BRACHT, 2005; MARCASSA; NASCIMENTO, 2020); a configuração da Educação Física como uma “disciplina escolar” (componente curricular), e não mais como uma “atividade curricular”, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) (BRASIL, 1996; CASTELLANI FILHO, 1999, GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Essas discussões trouxeram contribuições originais para a área de

Educação Física, fazendo com que se desenvolvessem categorias e proposições capazes de aprofundar os debates e formulações sobre seu objeto de estudo e seus conhecimentos.

Por outro lado, o debate que se seguiu muitas vezes se deparou com questões que não conseguiram trazer maiores esclarecimentos e aprofundamentos sobre as convergências e divergências que iam se estabelecendo e consolidando na área. Destacamos, nesse sentido, a discussão sobre os termos designadores do seu objeto de estudo (BRACHT, 2005; MARCASSA; NASCIMENTO, 2020) e sobre as “abordagens da Educação Física” (DARIDO, 2003).

Do ponto de vista do ensino de Educação Física, observamos uma ampliação das produções, especialmente na forma de referenciais curriculares, cujo marco inicial foram os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b), e de publicações acadêmicas de proposições e experiências de ensino realizadas por professores nas escolas<sup>16</sup>.

Entretanto, essas produções acabam ficando muitas vezes circunscritas ora a um plano demasiadamente amplo, apenas descritivo e/ou que se propõe a contemplar a diversidade de perspectivas da área (como os referenciais curriculares), ora uma dimensão singular do ensino, muitas vezes focado em problemas e proposições muito específicos e localizados, nem sempre possíveis ou desejáveis de serem generalizados para outros contextos (como parte daquelas experiências de ensino).

Assim, um conjunto de questões relacionadas ao ensino de Educação Física, formuladas ao longo da história da área, ainda requerem maiores aprofundamentos e novas contribuições, principalmente no sentido de esclarecerem as possíveis convergências e divergências entre as concepções e proposições atualmente existentes e de orientarem novas proposições de ensino.

Consideramos que algumas categorias então desenvolvidas se aproximam das questões que formam o nosso problema de pesquisa: a relação entre objeto de conhecimento/estudo e conteúdo de ensino e a expressão da relação entre teoria e prática nesse processo.

Dentro dessa discussão, pode-se destacar: a figura do “praticismo” na história da Educação Física; o debate sobre a natureza, o objeto de estudo e os conhecimentos próprios da

---

<sup>16</sup> Como uma referência desse processo de divulgação de proposições e experiências de ensino, destacamos os “Cadernos de Formação RBCE”, publicação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), cujas edições se encontram em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos>> (acesso em 10 de setembro de 2021). Podemos citar também os relatos de experiência do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar, da Faculdade de Educação da USP, disponíveis em <<http://www.gepf.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>> (acesso em 15 de abril de 2022).

área; a emergência da “cultura” na caracterização desse objeto; o conjunto e a disposição dos elementos das manifestações culturais que têm sido propostos no ensino de Educação Física – procurando relacionar com o processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino.

A questão do “praticismo” diz respeito à ligação histórica da área com certa dimensão da “prática” (física, motora, corporal – a depender da perspectiva que se assume). Essa ligação ressalta a sua vinculação com as **ações corporais** (relação do ser humano com as ações corporais) e por ter suas manifestações constituídas (fundamentalmente) por “fazeres” desse caráter. Por essa via, a Educação Física se apresenta diante do conjunto de áreas de conhecimento como uma “disciplina prática”, voltada a finalidades das mais diversas<sup>17</sup> e/ou a partir da aplicação dos conhecimentos de outras disciplinas (principalmente, biologia, psicologia, medicina) (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

É a partir desse enquadramento que a Educação Física se estabelece na escola. Seu papel se realizava mais na “execução” das suas manifestações características, principalmente a ginástica e o esporte<sup>18</sup>. A ênfase recaía nos fazeres que as constituem e os objetivos pedagógicos se localizavam nos efeitos que essa realização/execução poderia ter sobre as capacidades físicas, cognitivas, afetivas e morais dos estudantes (MEDINA, 1983; SOARES, 2013). Os estudantes “faziam” e sua “formação” dependia mais das implicações mais diretas sobre suas capacidades do que em saber porque faziam - “a prática pela prática”, “o fazer pelo fazer”.

A segunda questão envolve um movimento em sentido oposto. Trata-se da busca iniciada na década de 1980 por formular o objeto de estudo e ensino da Educação Física, bem como produzir e sistematizar seu corpo próprio de conhecimentos<sup>19</sup> (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT, 1993; 1997). Dessa forma, a área passa a se inserir em um movimento de teorização pedagógica sobre si.

Esse movimento resulta na inserção da Educação Física como “disciplina escolar”/componente curricular, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), quando ela é formalmente integrada ao projeto político-pedagógico da escola e passa a compartilhar os objetivos gerais de ensino das demais disciplinas

---

<sup>17</sup> Podemos citar entre aquilo que já foi, em algum momento e de alguma forma, associado à Educação Física: desenvolvimento da aptidão física e moral, formação de atletas e do “espírito” meritocrático, desenvolvimento da lateralidade e da coordenação, socialização/relações interpessoais, respeito ao próximo, combate às drogas, “extravasamento de energias”.

<sup>18</sup> Para destacar o lugar e o papel desempenhado por essas duas manifestações na história da Educação Física nos referenciamos em Coletivo de Autores (1992), Soares (2013) e Nascimento (2014).

<sup>19</sup> Faremos algumas considerações sobre o processo de conhecimento e suas implicações no ensino de Educação Física nos próximos capítulo. Entretanto, não buscaremos aprofundar essa discussão sobre a constituição e o desenvolvimento das áreas de conhecimento como disciplinas científicas e a inserção da Educação Física nessa discussão. Quanto a isso, destacamos as obras de Bracht (1993) e Sánchez Gamboa (2007).

– até aquele momento ela se configurava apenas como uma “atividade curricular” (CASTELLANI FILHO, 1999).

A partir dessas duas questões se estabelece uma contradição, trazida pela área até os dias atuais e expressa em uma determinada forma de relação entre teoria e prática no que se refere ao seu objeto de estudo, conhecimentos e conteúdos de ensino. Trata-se de delimitar um objeto de estudo que abarca um conjunto de conhecimentos produzidos e sistematizados a respeito de determinadas manifestações e que destaca suas características e relevância social, acadêmica e pedagógica (uma dimensão “teórica” da área), ao mesmo tempo em que o núcleo desse objeto é um modo de relação do ser humano com o mundo sustentado nas suas “ações corporais”<sup>20</sup>, vinculadas necessariamente à sua expressão externa, ao “fazer” (uma dimensão “prática”).

Entendemos que as implicações atuais desse quadro para o ensino de Educação Física são de três ordens. A primeira delas é a separação que vai se estabelecendo entre as “formas das aulas”: “teóricas” ou “práticas”. Ainda que essa não seja uma especificidade da Educação Física (conforme abordamos no item inicial deste capítulo) as implicações para o seu ensino parecem ser, ao menos inicialmente<sup>21</sup>, diferentes do verificado em outras áreas/componentes curriculares: parte-se de um modo de atividade já constituída em seus fazeres característicos e procura-se as fundamentações, explicações, justificativas, conhecimentos a esse respeito.

Na escola, essa especificidade faz com que o “prático” seja considerado como o “fazer”/realização da manifestação da cultura corporal (brincar, jogar, dançar, saltar) e se dê predominantemente em espaços amplos (quadra); já o “teórico” é considerado como a “contextualização”, condições de realização ou o pensar/conhecer sobre seus elementos (origem e desenvolvimento históricos, normas/regras das manifestações, variações e formas particulares, descrição e explicação das ações corporais requeridas, aspectos sociais, políticos e econômicos envolvidos) e se dá predominantemente na sala de aula.

De certa forma, para além da mudança de forma ou espaço da aula, existe uma mudança nos conteúdos desenvolvidos em cada uma delas. Nas chamadas “aulas práticas” parece haver determinados conteúdos relativos ao objeto da área (por exemplo, o conjunto de

---

<sup>20</sup> Ressaltamos que outros termos também são utilizados para designar esse núcleo ou a natureza da área. Essa questão é retomada brevemente no capítulo 3.

<sup>21</sup> Pode-se considerar que o movimento verificado em outras áreas, de “ida à prática”, também se verifica na Educação Física atualmente. Ele não acontece no mesmo plano no movimento anterior da área, na direção dos “fazeres” característicos das suas manifestações, nem do “praticismo”, mas no sentido de orientar-se diretamente às questões da vida cotidiana dos estudantes, ou aos “problemas sociais”, que envolvem tais manifestações.

ações necessárias à realização de determinada brincadeira), enquanto nas “aulas teóricas” são desenvolvidos outros (por exemplo, a origem dessa mesma brincadeira ou a importância do brincar em determinada sociedade).

Essa questão nos leva à segunda ordem de implicações da contradição que apresentamos anteriormente: os modos como o objeto de ensino e os conhecimentos da Educação Física são compreendidos e formulados, em especial como expressam esses dois aspectos, “teóricos” e “práticos”.

Essa implicação também decorre de uma especificidade da área, do seu núcleo constitutivo (a relação do ser humano com as ações corporais), logo difere do verificado em outras áreas. Assim, a expressão da relação entre teoria e prática no ensino de Educação Física apresenta um problema suplementar: o seu objeto se refere (diretamente) a um tipo específico de atividade humana, cuja existência e realização são indissociáveis dos seus fazeres característicos.

Desse problema decorrem formas substancialmente diferentes de compreender e delimitar o próprio objeto da área. Apresentar essas diferenças e comparar as concepções de Educação Física existentes não está (diretamente) em nosso objetivo de pesquisa. Consideramos, no entanto, que a apresentação de determinados modos pelos quais o problema da relação entre teoria e prática foi sendo colocado e desenvolvido na área acaba por explicitar algumas dessas diferenças.

O problema dos distintos aspectos que compõem o objeto de estudo e ensino da área se confunde com a discussão da própria conceituação sobre tal objeto. Destacamos quatro elaborações que, ao nosso ver, explicitam essa relação: Ghiraldelli (1990); Coletivo de Autores (1992); Bracht (1997) e Darido (2012).

A primeira elaboração é realizada por Ghiraldelli (1990). O autor apresentava à época um embate entre uma orientação racionalista e uma anti-racionalista na proposição sobre o objeto da área, ambas em oposição à Educação Física “tradicional” (praticista).

As correntes racionalistas, segundo o autor, destacam o caráter de reprodução ideológica existentes nas práticas corporais e propõe, diante disso, “acrescentar-lhes criticidade”, o que acaba vindo na forma de um discurso de caráter sociológico, antropológico, político (GHIRALDELLI, 1990).

Já as correntes irracionais, segundo o autor, diante da mesma tendência a um caráter acrítico do movimento humano/práticas corporais, procuram no próprio movimento elementos de transformação e criticidade. Entretanto, sem uma análise mais rigorosa do objeto,



acabam fazendo apologia das situações espontaneístas (intuição, sensualismo) (GHIRALDELLI, 1990).

O autor afirma que ambas as posições perdem o instrumento e objeto da Educação Física logo que os encontram e ficam a meio caminho da construção de uma “Educação Física progressista”. Ele defende que o movimento não pode ser descrito e explicado em seus últimos detalhes (de modo a ser redutível a um discurso), mas pode ser compreendido, vivido e sentido. Para tanto, propõe que cada conteúdo da área seja estudado naquilo que tem de concreto, em um processo de “historicização dos conteúdos” que incorpore a sua dimensão “prática” (GHIRALDELLI, 1990).

Consideramos que essa forma de colocar o problema, bem como as posições existentes diante dele, permanecem atuais no debate pedagógico da área.

A segunda elaboração é realizada pelo Coletivo de Autores (1992). A obra parte de uma crítica à concepção de Educação Física até então dominante, calcada na esportivização e orientada ao desenvolvimento da aptidão física, e defende que a Educação Física na escola:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, luta, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólicas de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Esse conjunto de representações do mundo pode ser considerado como resultado do processo histórico de desenvolvimento de atividades ou práticas corporais que buscavam satisfazer determinadas necessidades humanas. À escola cabe a organização e transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade a respeito desse acervo. O conjunto e o desenvolvimento de tais atividades, a sua função social determinada e sua contribuição para a explicação da realidade como um todo, expressam um processo que pode ser sintetizado na categoria “cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Essa elaboração traz para a especificidade da Educação Física, categorias e conceitos já abordados neste trabalho em suas formas gerais. Destacam-se a categoria **atividade**, o caráter **histórico** das formas específicas de atividade estudadas pela área e o processo de produção e organização do **conhecimento**. Esta é a perspectiva que assumimos nas discussões sobre a Educação Física realizadas neste trabalho, que serão retomadas e ampliadas no capítulo 3.

A terceira elaboração que traz uma conceituação sobre o objeto de estudo da Educação Física é realizada por Bracht (1997). Segundo ele, a Educação Física trata não de um saber conceitual, mas de um saber de duplo caráter: 1) saber que se traduz em um saber fazer (realizar corporal); 2) saber sobre este realizar corporal. O autor defende que a mesma caracterização pode ser feita à área/componente curricular de Arte.

Esse duplo caráter do conhecimento da Educação Física decorreria da dimensão sensível constituinte da experiência humana com as práticas corporais, que ao lado do entendimento racional, determina a relação dos indivíduos com o mundo. Essa “educação da sensibilidade”, não poderia ser formulada como conhecimento de ensino pela via racional, teórica, na medida em que se refere a um aspecto singular e único da experiência humana (BRACHT, 1997).

Dessa forma, o autor faz considerações a respeito de duas questões de que falamos anteriormente. Primeiro, ao destacar a natureza da atividade humana de que trata a Educação Física, vincula o objeto de estudo e ensino da área às experiências de natureza sensível. Segundo, a partir dessa formulação, propõe uma distinção determinante em relação aos conteúdos de ensino, ou aos “saberes”, distinção essa que se relaciona diretamente às dimensões do pensar e do fazer da atividade humana. O fazer se apresenta na figura da “realização corporal”, referência a uma característica fundamental da Educação Física (sua referência ao “corpo”, às atividades, práticas ou manifestações “corporais”), que sugere a delimitação de um saber que seria próprio à área, o “saber fazer”. O pensar estaria voltado também para esse “realizar corporal”, mas na forma de um saber (pensar) sobre ele.

Assim, a partir de uma caracterização da área, de certa compreensão a respeito da relação entre sensível e racional, estabelece-se um critério para a elaboração e organização dos conteúdos de ensino de Educação Física. O resultado é o estabelecimento de dois “tipos” de saberes: “saber fazer” e “saber sobre o fazer”. É o conjunto desses tipos, referentes a duas dimensões da atividade humana irredutíveis uma à outra, que comporia o objeto da área como um todo – uma área cujo saber teria “duplo caráter”.

O diálogo com essa obra levanta dois pontos específicos para nossa discussão: 1) o sensível e o racional como dimensões da atividade humana (essa discussão está ligada à relação entre teoria e prática e será retomada no capítulo 2, quando tratarmos da “teoria/teórico”); 2) a existência de “tipos de saberes” e sua dependência em relação à caracterização ou natureza da atividade humana que determinada área compreende como seu objeto.

Esse segundo ponto retoma a discussão feita anteriormente sobre a relação entre conteúdo e conhecimento. Ao mesmo tempo, destacamos que essa é uma forma frequentemente mencionada nas proposições do ensino de Educação Física, inclusive nos referenciais curriculares que trataremos mais adiante.

A quarta elaboração que destacamos é realizada por Darido (2012). A autora também parte de uma crítica ao praticismo e ao “fazer pelo fazer” e propõe para a área de Educação Física um modelo de classificação ou tipologia cada vez mais difundido no meio pedagógico, nacional e internacional, no período histórico recente: a divisão dos conteúdos em “conceitual”, “procedimental” e “atitudinal”<sup>22</sup>.

Segundo a autora, a Educação Física vem priorizando historicamente a dimensão procedimental e propõe, diante disso, o destaque dos três tipos de conteúdo para que todos eles sejam efetivamente desenvolvidos no processo de ensino. Destacamos que essa formulação também é explicitamente adotada em diversas proposições de ensino de Educação Física, inclusive em referenciais curriculares já citados – por exemplo, nos PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b) e na BNCC (BRASIL, 2018).

Ao longo deste trabalho, chamaremos de “tipologias de conteúdos” essas formas de distinguir os conhecimentos ou conteúdos fazendo referência a aspectos constitutivos de um mesmo objeto, como “saber sobre<sup>23</sup> e saber fazer” e “conceitual, procedimental e atitudinal”. Entendemos que se trata de um processo de categorização dos saberes, que ressaltam dimensões, tipos, formas, caracteres do saber humano em sua variedade de aspectos constitutivos e de orientações para o ensino. Não queremos com isso, necessariamente, aproximar ambas as perspectivas, que podem utilizar parâmetros, princípios e referenciais teóricos diferentes nesse processo. Procuramos, neste momento, apenas assinalar a existência de um mesmo movimento de compreensão do objeto e/ou do ensino da Educação Física que busca distinguir tipos de “conhecimentos/saberes”.

Acreditamos que essas formulações representam o caráter da distinção atribuída aos objetos e/ou conteúdos de ensino de Educação Física. Nesse sentido, podemos considerar que elas desempenham um papel de categorias que expressam tanto a relação entre o objeto de

---

<sup>22</sup> Para essa formulação, a autora se fundamenta, especialmente, em César Coll e colaboradores (“Os conteúdos na reforma”) e Antoni Zabala (“A prática educativa: como ensinar”), ambas publicadas no Brasil.

<sup>23</sup> Utilizamos essa expressão para evitar a repetição de termos, mas pressupomos que se trata de um “saber sobre o fazer”.

conhecimento e os conteúdos de ensino, quanto os aspectos teóricos e práticas existentes nesse processo.

A partir dessas obras, procuramos traçar um quadro a respeito dos distintos aspectos que vão sendo destacados na conceituação do objeto de estudo e de ensino da Educação Física. Entendemos que as atuais proposições de ensino de Educação Física, de alguma forma, expressam uma ou mais das posições ou problematizações desenvolvidas por tais autores. Além disso, eles colocam problemas que merecem ser aprofundados na sua formulação e nas suas possíveis respostas, em que pese alguns terem sido propostos há bastante tempo.

Outra questão, destacada no início deste item, acerca do quadro atual da área refere-se à emergência de certo consenso quanto ao caráter **cultural** do objeto de estudo e ensino da Educação Física.

A vinculação da Educação Física a um campo de manifestações da cultura humana adquire especial relevo a partir do Coletivo de Autores (1992), especialmente com a disseminação do termo “cultura corporal” para caracterizar ora a área de conhecimento ora o objeto de ensino da Educação Física.

Por outro lado, essa questão explicitou diferenças de concepção dentro da área, que muitas vezes se expressam a partir da utilização do termo designador do seu objeto. Desde então foram vários os termos propostos a destacar o caráter “cultural” da área e de seu objeto, como por exemplo, “cultura de movimento” ou “cultura corporal de movimento”. Alguns deles foram propostos afirmando certa inadequação do termo “cultura corporal”. Em que pese a não indiferença do termo designador e sua ligação com perspectivas teóricas específicas, entendemos que a discussão sobre ele não deve se sobrepor à discussão conceitual a respeito do que ele buscar retratar, algo muitas vezes desconsiderado nas produções e debates da área<sup>24</sup>.

Ao mesmo tempo, a afirmação desse caráter cultural acabou por reunir concepções e proposições distintas, no que pode ser chamado de emergência do “paradigma cultural” na Educação Física (BRACHT, 2005; MARCASSA; NASCIMENTO, 2020).

Buscamos com essas discussões apresentar o modo como o objeto de estudo da Educação Física vai sendo constituído e delimitado pela contradição entre seus diferentes aspectos. Elas resultam na terceira e última implicação que destacamos sobre a contradição

---

<sup>24</sup> Assumiremos neste trabalho o termo “cultura corporal” por três razões: 1) a ligação que estabelece com a perspectiva teórica que defendemos; 2) as não menores inadequações dos demais termos; 3) a consideração de que a discussão conceitual faz com que tais termos adquiram significados diferentes daqueles mais diretamente vinculados a cada palavra utilizada. Outras considerações sobre esse debate estão presentes em Bracht (2005), Nascimento (2014), Neira e Gramorelli (2015), Marcassa e Nascimento (2020).

entre teoria e prática que se estabeleceu na área, referente ao processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensinos.

Essa questão trata do problema da expressão de concepções de conhecimento (modos, formas, dimensões) na proposição do ensino. Considerando que existe uma relação indissociável entre a caracterização do objeto da área, de seus conhecimentos, daquilo que ela deve ensinar, e as proposições de ensino efetivamente formuladas, a discussão realizada até agora tem implicações pedagógicas (direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente).

Fensterseifer e González (2009; 2010) ressaltam essa questão tratando da necessidade e da dificuldade da Educação Física em conseguir pensar e desenvolver, no seu processo pedagógico, proposições que expressem os saldos do debate mais recente da área, para além daquelas formulações nas quais já não se acredita mais, mas às quais ainda não conseguiu apresentar alternativas.

Nessa direção, cada posição ou perspectiva de Educação Física apresenta suas próprias possibilidades de proposição do ensino (objeto e conteúdos). Consideramos, entretanto, que esse potencial não se dá de forma direta, mas requer, segundo suas fundamentações, formulações sobre o processo específico de ensino.

Um movimento nessa direção, abrangendo da caracterização da natureza da área e do seu objeto (que necessariamente expressa a relação entre teoria e prática) até a formulação dos seus conteúdos, encontra-se em curso e está sendo sintetizado em propostas de ensino e/ou referenciais curriculares. Dessa forma, a discussão realizada até agora introduz uma análise dos conteúdos de ensino onde eles estão efetivamente elaborados ou em processo de elaboração.

Retomando os objetivos dessa análise, não procuramos chegar na proposição das ações de ensino por parte dos professores e nas tarefas a serem realizadas pelos estudantes. Nem investigar como se apresenta dentro e a partir dos conteúdos de ensino a relação entre teoria e prática (para isso seria necessário destacar cada conteúdo proposto, ou alguns deles, na sua forma final e acabada de exposição). Também não está em nosso horizonte fazer uma análise das proposições como um todo, de seus fundamentos e desdobramentos políticos e pedagógicos.

Diferentemente, utilizamos propostas de ensino e seus conteúdos como síntese dos debates, contradições e avanços da área de Educação Física sobre a relação teoria e prática no ensino. Assim, a análise buscou investigar o modo como essa relação aparece no processo de elaboração e organização desses conteúdos e, por essa via, se expressa na forma final assumida pelo conteúdo de ensino. Ou seja, como a relação entre teoria e prática (como categoria) vai compondo um caminho (instrumentos teóricos, critérios, princípios pedagógicos) traçado entre

a compreensão do objeto de estudo da área, a sua conformação em objeto de ensino e, principalmente, o desmembramento e detalhamento desse objeto nos diversos aspectos que o constituem, sintetizados nos conteúdos de ensino. Da mesma forma, a análise das proposições volta-se para o levantamento de questões gerais e possíveis critérios utilizados para definir os conteúdos de ensino.

Para tanto, definimos como campo/material de análise os **referenciais curriculares**, em virtude de serem sínteses provisórias do ensino dos componentes curriculares e de se referirem à área de conhecimento em seu todo: abordam o objeto da área e seus conteúdos e propõem um caminho que vai da finalidade do ensino até objetivos específicos de aprendizagem. Assim, consideramos que esse levantamento indica os caminhos pelos quais avança a discussão sobre o ensino de Educação Física e traz elementos para compreendermos a expressão atual da relação entre teoria e prática nos conteúdos de ensino desse componente curricular.

Foram elencados dois documentos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e o referencial curricular do estado do Rio Grande do Sul, de 2009 (“Lições do Rio Grande”) (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

A definição pela BNCC como referencial curricular a ser analisado se deu por se tratar de um documento recente, nacional e vigente atualmente, bem como por ter envolvido, no seu processo de elaboração, uma busca – ao menos declarada – de “diálogos” entre várias “vozes” da área (PESSOA, 2018). Dessa forma, ela pode ser considerada uma síntese do momento atual de desenvolvimento da área de Educação Física, de sua elaboração teórica e da sua proposição do ensino<sup>25</sup>. Utilizamos especificamente a parte do documento referente ao ensino fundamental.

Quanto ao Referencial do Rio Grande do Sul, destacamos que esse estado já desenvolveu um referencial posterior a este e que se baseia na BNCC. Mantemos a análise dessa versão do ano de 2009 por duas razões: primeiro, ele traz um pensamento representativo na área de Educação Física, de modo que a sua não vigência “oficial” não reduz seu papel na nossa discussão; segundo, e principalmente, dos documentos que conhecemos, é aquele que, de forma mais direta e explícita, organiza os conteúdos de ensino com base na distinção entre pensar e

---

<sup>25</sup> Ressaltamos que na maior parte de nossa atuação docente até o momento, utilizamos o referencial curricular do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2007a; 2007b), documento que, ao lado da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), apresenta um nível de detalhamento e abrangência em relação aos conhecimentos da área muito maior do que a versão final da BNCC, que aqui utilizamos. Apesar da sua maior riqueza e profundidade e da nossa familiaridade com o documento, ele foi descartado com um possível terceiro documento a ser analisado porque compartilha com a BNCC muitas de suas formulações, em especial aqueles que mais se vinculam ao problema desta pesquisa, como a caracterização da área de Educação Física, os instrumentos conceituais utilizados na estruturação da proposta de ensino, os campos de exposição do documento e a forma de conceber os objetivos e conteúdos de ensino.

fazer (na forma do “conceitual” e do “corporal”, respectivamente), apresentando um contorno de como essa relação pode se expressar no ensino (procuraremos retomar esta segunda razão em outros momentos do texto). Esse documento se refere à etapa final do ensino fundamental e ao ensino médio.

Destacamos quatro planos para essa descrição e análise<sup>26</sup>: 1) o eixo de exposição dos documentos, que vão da caracterização da área e de seus objetivos pedagógicos até os conteúdos de ensino; 2) o modo de organização das manifestações da área (tais como as diferentes formas de Esporte, Ginástica, Luta, Dança, Jogo); 3) a forma final em que os conteúdos de ensino se apresentam; 4) a caracterização da área e a natureza de seus conhecimentos. Procuramos com eles extrair algumas categorias, sínteses de critérios e/ou instrumentos conceituais, que expressem a relação entre teoria e prática no ensino.

### *O eixo de exposição dos documentos*

Na BNCC, existe uma parte geral relacionada a toda a educação básica, que inclui as “competências gerais da educação básica” e as “competências de grandes áreas” (a Educação Física foi colocada na área de “Linguagens”). Dentro do componente curricular de Educação Física, é apresentado um caminho que inclui as “unidades temáticas” (descritas no anexo A), as “competências específicas”, as “dimensões de conhecimento” (descritas no anexo B), e depois alguns quadros, referentes aos diferentes anos de escolarização, contendo um detalhamento das “unidades temáticas” em “objetos de conhecimento” que (combinados ou não) dão origem às “habilidades” a serem ensinadas (conforme anexo C) (BRASIL, 2018).

Já o referencial curricular do Rio Grande do Sul contém também uma parte relacionada à educação básica como um todo, formado por: “princípios educativos”, “competências transversais”, “competências gerais” e “conceitos estruturantes”. Em seguida, apresenta a parte específica, que contém: “competências da Educação Física”, “princípios orientadores” e “organização do referencial curricular”, que inclui dois conjuntos de “temas estruturadores” (alguns divididos em subtemas), em seguida os “eixos” e “subeixos” (conforme quadro do anexo D), até chegar em um conjunto de “competências” e “conteúdos” a serem ensinados. Nesse documento, podemos mencionar a forma de diagramas (ou “mapas”), em que as

---

<sup>26</sup> Os campos dos documentos com as quais mais dialogamos estão reproduzidos nos anexos deste trabalho. Os anexos A, B e C contêm trechos da BNCC e os anexos D, E, F e G, trechos do referencial do Rio Grande do Sul. Faremos outras referências a eles ao longo do texto.

manifestações da cultura corporal e os conhecimentos são dispostos chegando nas formas finais em que estão expressos os conteúdos de ensino (os anexos E, F e G contêm exemplos de como esses campos estão expostos no documento) (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Ressaltamos que essas formas finais (“habilidades”; “competências” e “conteúdos”) correspondem a um plano daquilo que outros autores entenderiam por “conteúdos de ensino”. As “habilidades” e “competências” contêm ações a serem realizadas pelos estudantes e os objetivos dessas ações, o que colocaríamos em outro plano do processo de ensino (como objetivos específicos de aprendizagem e tarefas para atingi-los). Além disso, consideramos que os conteúdos de ensino se referem ao modo como o objeto vai sendo desmembrado em formas específicas, portanto incluiriam também alguns elementos de campos do documento que são anteriores a essas formas finais. No mesmo sentido, os “objetos de conhecimento” da BNCC não têm o mesmo sentido dos objetos de conhecimento e ensino conforme estamos abordando.

Essas diferenças de significado a respeito dos termos utilizados também aparecem entre os referenciais analisados. Um exemplo é a referência às “competências”. Ainda que ambos os documentos trabalhem com a ideia de competências para caracterizar os objetivos de aprendizagem, na forma final desses objetivos ou no plano dos conteúdos, o que no referencial do RS aparece como “competências”, na BNCC aparece como “habilidades”.

Nesse sentido, o modo como estão sendo chamados os diversos momentos da exposição dos objetivos gerais e específicos e dos conteúdos de ensino não expressam, por si mesmo, as concepções e objetivos pedagógicos, nem a natureza de determinada área e de seus conteúdos – são diferenças terminológicas que, de certa forma, remetam a “heranças” de outras formulações, como os PCNs.

Isso não significa que os termos utilizados sejam neutros ou não tenham impacto no desenvolvimento das concepções, formulações, categorias e proposições de ensino. Um exemplo é a influência que a pedagogia das competências adquiriu no sistema educacional brasileiro (e mundial), a partir da sua adoção pela legislação que rege tal sistema, como abordamos no item anterior.

Entretanto, se a adoção de termos traz embutida a concepção a que eles se referem, a mera alteração de termos não é suficiente para (des)caracterizar a concepção de cada proposição; ao contrário, pode inclusive ocultar semelhanças entre propostas de ensino<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Esse parece ser o caso das semelhanças entre as versões II e IV da BNCC, que se utilizam de termos distintos, mas apresentam a mesma forma de organização dos conteúdos. Ressaltamos que essa avaliação não é compartilhada por uma parte da área, em especial de alguns dos autores de uma ou mais das versões, conforme abordado por Pessoa (2018).



Além dessas questões, do ponto de vista dos conteúdos de ensino, os referenciais se concentram no universo de manifestações corporais, seus elementos, as ações necessárias à sua apropriação, bem como na organização/disposição delas entre si e dentro dos anos e ciclos escolares.

O referencial curricular do RS ressalta essa orientação, trazendo uma explicação a respeito da forma de exposição dos “conteúdos” e “competências” de cada “tema estruturador”. Segundo o documento (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127), eles foram “organizados sob a forma de ‘mapas’”, permitindo mostrar de “maneira sucinta e criteriosa a ‘cartografia’ das competências e conteúdos dispostos nos diferentes subeixos e ciclos escolares”, o que facilitaria a localização do que se propõe a estudar, além de associar-se “à imagem de algo ainda em aberto” – “a intenção é mostrar que o universo de estudo da Educação Física não se resume ao que foi proposto, mas contém muito mais elementos a serem agregados”. Além disso, há o reconhecimento de que nesses “mapas” há um grande detalhamento e volume de informações.

A partir da disposição dos campos que compõem todo o eixo de exposição dos documentos, pode-se dizer que os referenciais se orientam mais em destrinchar as manifestações e seus elementos do que em relacionar tais campos e trazer explicações de como cada um vai constituindo a forma final em que se encontram os objetivos e/ou conteúdos: o que são, seu processo de desenvolvimento, as capacidades/características humanas que eles sintetizam e expressam ou o que representam no processo formativo.

#### *A forma de organização das manifestações da cultura corporal*

Além da lógica da construção, encadeamento e apresentação de objetivos e conteúdos, destacamos a forma como as manifestações da cultura corporal são compreendidos e dispostas na proposta como um todo. Neste caso, também verificamos semelhanças importantes entre os documentos, que nos indica um caminho comum (“consensual”) traçado pela área atualmente e reforça a possibilidade de tomarmos esses referenciais não como proposições circunstanciais (experimentações), mas sínteses da área no seu momento atual.

Um das dessas semelhanças é o modo de divisão e categorização da Educação Física a partir das características das formas ou manifestações que a compõem. Na BNCC, essas formas, chamadas de “unidades temáticas”, são: “Brincadeiras e jogos”, “Esportes”, “Ginásticas”, “Lutas”, “Danças”, “Práticas corporais de aventura” (BRASIL, 2018). No referencial do RS, são os “temas estruturadores”: “Esporte”, “Ginástica”, “Jogo motor” “Lutas”, “Práticas

corporais expressivas”, “Práticas corporais junto à natureza” e “Atividades aquáticas” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Neste caso, trata-se de uma forma de divisão consolidada na área no seu período mais recente, principalmente dentro das proposições vinculadas ao “paradigma cultural”. Ela representa um movimento de ampliação e diversificação das manifestações culturais e conteúdos de ensino verificado na história recente da Educação Física e, nesse sentido, sintetizam certa compreensão atual da área.

No caso do referencial curricular do RS, essas formas compõem um conjunto de “temas estruturadores” chamado de “Práticas corporais sistematizadas”. Além desse, o documento propõe o conjunto das “Representações sociais sobre a cultura corporal de movimento”, composto pelos “temas estruturadores”: “Práticas corporais e sociedades” e “Práticas corporais e saúde”. Dessa forma, faz uma distinção e separação entre a especificidade das manifestações da cultura corporal e as representações e compreensões sociais existentes sobre cultura corporal como um todo. Cabe destacar que, segundo afirmação do documento, essa separação se dá apenas no plano organizativo do próprio referencial e que na organização do ensino, nos planos de ensino dos professores, esses conjuntos de temas podem ser desenvolvidos de forma conjunta e articulada<sup>28</sup> (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Além disso, ambos os documentos apresentam novas categorizações, que subdividem internamente cada uma das “unidades temáticas”/“temas estruturadores”. Na BNCC, cada unidade temática é dividida em “objetos de conhecimento”. Como exemplo, citamos a unidade “Esportes”, que tem como “objetos de conhecimento” no ensino fundamental: esportes de marca; de precisão; de campo e taco; de parede; de invasão; técnico-combinatórios; de combate. Nesse caso específico, tal estruturação tem como base um “modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação” (BRASIL, 2018, p. 215).

Há aqui a referência a um critério para a elaboração e organização dos conteúdos de ensino. Entretanto, não há uma explicação acerca desses critérios e de como eles resultam nessas formas – o que entendemos como um dado importante e uma lacuna a respeito da análise, compreensão e desenvolvimento do objeto de estudo da área e dos conteúdos de ensino propostos pelo documento.

---

<sup>28</sup> Como exemplos da construção dos “temas estruturadores”, reproduzimos os quadros de três deles e seus respectivos eixos, subeixos, competências e conteúdos: “Esporte” (anexo E), “Prática corporais expressivas” (anexo F) e “Práticas corporais e sociedade” (anexo G).

Consideramos que esse é outro aspecto comum entre os referenciais. Não há um desenvolvimento maior a respeito do que são essas unidades/temas que organizam as diferentes manifestações da cultura corporal. A BNCC faz uma breve descrição (reproduzida no anexo A), depois passa diretamente às suas subdivisões e só retoma alguns aspectos de forma diluída nas listas de “habilidades” que propõe.

Já o referencial curricular do RS, essa questão está disposta de modo mais detalhado no campo dos “conteúdos” (que, como dissemos anteriormente, está na forma final da proposição, no mesmo plano das “competências”) e corresponde a um conjunto de elementos/tópicos referentes a cada “tema estruturador” proposto (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Também é afirmado que essa categorização é uma dentre as muitas possibilidades de denominação e das “fronteiras” entre as manifestações (BRASIL, 2018) ou que a ideia de mapa pressupõe “algo ainda em aberto, conectável e suscetível de modificações” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127). Consideramos, entretanto, que são principalmente tais “fronteiras”, estabelecidas a partir de critérios formulados explicitamente, aquilo que acaba determinando as formas de compreender o objeto e de organizar os objetivos e conteúdos de ensino, na medida em que por elas se dá a relação entre as manifestações da área e seus diferentes aspectos. Além disso, é também nesses critérios que a relação teoria e prática se expressa no ensino, posto que a formulação dos conteúdos indica “o que” dessas manifestações será evidenciado nos processos de ensino e aprendizagem em Educação Física.

#### *A forma final em que os conteúdos de ensino se apresentam*

Onde estão os conteúdos de ensino nesses materiais? Como já mencionado, compreendemos que os conteúdos de ensino (e os conhecimentos da área) estão contidos, implícita ou explicitamente, nas “habilidades” (caso da BNCC) e nas “competências” e “conteúdos” (caso do referencial curricular do RS), mas se referem também aos momentos anteriores desenvolvidos por eles – referem-se também à natureza das “fronteiras” de que falamos anteriormente.

Entretanto, essas formas finais representam o que os referenciais propõem efetivamente para o ensino, de modo que seus elementos e configurações trazem aspectos do que são os conteúdos de ensino do ponto de vista da compreensão que prevalece na área de Educação Física.

Como ilustração, trazemos uma formulação de cada documento com semelhanças entre si. Na BNCC, uma “habilidade” da unidade temática “Esportes”, relacionada a um conjunto de “objetos de conhecimento” (“esportes de rede/parede”, “de campo e taco”, “de invasão”, “de combate”), proposta para o 8º e 9º anos do ensino fundamental (presente no anexo C). No referencial do RS, uma “competência” e um “conteúdo” (correspondentes entre si) do tema estruturador “Esportes”, eixo “Saberes corporais”, subeixo “Esporte para conhecer”, propostos para o 5º e 6º anos do ensino fundamental (presentes no anexo E):

(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica (BRASIL, 2018, p. 237).

Conhecer esportes de marca, esportes técnico-combinatórios, de esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e de esportes de invasão (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 130).

Lógica de funcionamento dos diferentes tipos de esporte”; “técnicas esportivas elementares dos esportes de marca e esportes técnico-combinatórios escolhidos”; “intenções táticas e elementos técnico-táticos dos esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e de esportes de invasão escolhidos (*idem*).

Essa configuração representa o modo geral como os referenciais estruturam a forma final de proposição do ensino (forma de indicadores de aprendizagem) em cada unidade temática/tema estruturador.

A partir desses trechos, pode-se destacar que os conteúdos de ensino, conforme estamos entendendo, não estão explicitamente formulados. Compreendemos que eles se encontram mais nas respostas a algumas questões que podemos propor sobre tais trechos, por exemplo: “o que é formular e utilizar estratégias”, “qual sua importância para essas manifestações”, “que são desafios, intenções ou elementos técnicos e táticos e quais são eles”, “qual a diferença entre os desafios, intenções e elementos das formas propostas”, “o que é a lógica de funcionamento dos esportes”, “que implicações ela traz para a realização das modalidades”.

Se os documentos não se propõem a expor e desenvolver os conteúdos de ensino naquilo que eles têm de específico e a apresentar um quadro de explicações, argumentações e possibilidades, infere-se que, ou se concebe que tais conteúdos estão plenamente expressos naquelas formulações, ou se delega essa tarefa para os próprios professores, a partir, possivelmente, de uma literatura mais especializada e de sua própria formação e experiência.

Consideramos, entretanto, que tal literatura tem sido desenvolvida a partir da especificidade de cada manifestação ou questão relacionada à Educação Física, nem sempre

desenvolvendo relações entre elas, nem seu papel dentro do objeto da área. Assim, a tarefa de abordar a área como um todo deveria ser assumida pelos próprios referenciais curriculares.

A partir desses três planos de análise apresentados até aqui, podemos considerar que os referenciais curriculares, especialmente em razão da cadeia de categorizações, classificações e divisões que trazem, nos permitem fazer considerações sobre a diferença e dependência dos dois processos que mencionamos anteriormente sobre os conteúdos de ensino: elaboração e organização. Podemos considerar que a elaboração antecede a organização, na medida em que organizamos aquilo que já existe (ou está elaborado). Sem perdemos isso de vista, a partir da forma de disposição e exposição dos conteúdos nesses documentos, parece que as formas de organização propostas são também determinantes para a definição de quais são os conteúdos e de como representam o objeto de ensino da área.

#### *A caracterização da área e a natureza de seus conhecimentos*

Neste último plano, destacamos o modo como os referenciais abordam a questão dos tipos de saberes ou conteúdos. Como abordamos anteriormente, trata-se de uma discussão diretamente vinculada à nossa questão de pesquisa. Por um lado, eles se referem aos aspectos (tidos como) “teóricos” e “práticos” do objeto de ensino, suas manifestações e conteúdo, apresentando-se assim como uma expressão (direta) daquela contradição presente na Educação Física que vínhamos abordando. Por outro lado, essa tipologia aparece como critério para a elaboração e organização dos conteúdos, configurando-se como expressão, no ensino, de tal contradição.

Direta ou indiretamente, os dois referenciais incorporam a distinção entre “saber sobre” e “saber fazer” e entre conteúdos “conceituais”, “procedimentais” e “atitudinais”. Algumas razões para isso aparecem explicitamente, como por exemplo na caracterização da natureza da área e de seus aspectos constitutivos.

A BNCC, na caracterização da área de Educação Física, faz uma afirmação crítica à “racionalidade típica dos saberes científicos”, que seria insuficiente para abarcar a complexidade da área (BRASIL, 2018, p. 213).

O campo do documento que parece buscar expressar essa compreensão é o das “dimensões de conhecimento” – algumas delas parecem procurar por esse “campo de não racionalidade científica”, que deveria ser contemplado no ensino. Elas estão divididas em:

“Experimentação”; “Uso e apropriação”; “Fruição”; “Reflexão sobre a ação”; “Construção de valores”; “Análise”; “Compreensão”; “Protagonismo comunitário”<sup>29</sup> (BRASIL, 2018).

Essas dimensões trazem elementos relevantes para pensarmos os conteúdos de ensino. Nesse sentido, elas compõem o campo do documento que mais permitiu uma aproximação da discussão que estamos fazendo sobre os critérios para a elaboração dos conteúdos e sobre a tipologia de saberes.

As dimensões de conhecimento são propostas a partir da caracterização de saberes e conteúdos, que abordamos anteriormente: “saber sobre e saber fazer” e “conceitual, procedimental e atitudinal” – ambas as formas são mencionadas no documento Assim, na formulação da BNCC, as dimensões do fazer (saber-fazer) estão sintetizadas, explicitamente, na “Experimentação” e no “Uso e apropriação”; consideramos junto com elas a “Fruição”. Já as dimensões conceituais (saber-sobre) estão sintetizadas explicitamente na “Análise” e na “Compreensão”. Além disso, existe a “Reflexão sobre a ação”, que é afirmado como um plano da análise diretamente vinculada ao fazer. Por fim, pode-se considerar que a dimensão atitudinal está sintetizada, principalmente, na “Construção de valores” e no “Protagonismo comunitário” (BRASIL, 2018).

Quanto ao referencial curricular do RS, destacamos para essa mesma discussão a divisão dos temas estruturadores das “Práticas corporais sistematizadas” em dois “eixos” (“tipos de conteúdo” - expressão utilizada no documento): “saber conceitual” e “saber corporal” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

O documento afirma que tais eixos representam uma forma de delimitar a partir de que aspectos do objeto eles provém e, conseqüentemente, quais os critérios para a compreensão do próprio objeto – quais os elementos, relações e ações estão em destaque. Eles fazem referência direta às tipologias que abordamos anteriormente. O documento mantém essa orientação desde a caracterização da área de Educação Física até a forma final com que os conteúdos de ensino são apresentados, revelando uma forma não apenas possível, mas efetivamente existente, de expressão da relação entre “pensar/conhecer” e “fazer” no processo de ensino da área.

Segundo o documento, os “saberes corporais” referem-se aos conhecimentos<sup>30</sup> “acessíveis pela via da experimentação” – experimentação e fazer corporais, provenientes da

---

<sup>29</sup> Essas dimensões se referem especificamente à Educação Física e estão descritas no anexo B deste trabalho. Outros componentes curriculares têm outras dimensões do conhecimento ou estão organizados de outras formas dentro do mesmo documento.

<sup>30</sup> O documento se utiliza deste termo (“conhecimento”), mas o entende como problemático neste contexto específico. Esse entendimento faz referência à relação entre conteúdo e conhecimento que discutimos no primeiro item deste capítulo.

realização da prática corporal (no tempo e no espaço presente, realizada e sentida diretamente). Esse eixo se subdivide nos subeixos “saber praticar” e “praticar para conhecer”, que se diferenciam pelo “nível de proficiência almejado” em relação ao domínio na realização das manifestações (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120).

Os “saberes conceituais”, por sua vez, abarcam tanto questões como as classificações, quanto uma dimensão mais operacional das manifestações, ou seja, mais diretamente relacionado ao fazer (subeixo “conhecimento técnicos”), quanto implicações sociais, políticas e culturais vinculadas à especificidade de determinada manifestação (subeixo “conhecimento críticos”).

Além disso, ainda temos o plano das “representações sociais”, que não se vinculam a manifestações particulares (compõem outro “eixo”) e também estão associadas a determinadas implicações sociais e políticas da cultura corporal (o anexo D deste trabalho mostra o quadro completo do documento, com os temas estruturadores e seus eixos e subeixos).

Assim, no que se refere aos tipos ou planos de saberes/conhecimentos, podemos dizer que ambos os referenciais curriculares são bastante abrangentes. Por um lado, conseguem abordar os planos do “fazer” (corporal), incluindo formas de ligação que se aproximam daquilo que se conhece diretamente sobre ele (como na dimensão “reflexão sobre a ação” e no subeixo “conhecimento técnicos”). Por outro lado, abordam também aqueles planos não diretamente vinculados ao fazer.

Na análise desse ponto, cabe um destaque ao referencial curricular do RS, pelo seu grau de detalhamento e pela explicitação que faz a esse respeito. A partir do seu conjunto de temas, subtemas, eixos e subeixos, ele aborda um amplo conjunto de planos possíveis de análise das manifestações e questões relacionados à Educação Física, trazendo maiores possibilidades de diálogo para as questões desta pesquisa.

Consideramos que essas categorizações do conhecimento em diferentes formas compõem um processo de buscar destrinchar o objeto de ensino, ressaltando as várias possíveis esferas que o compõe. Todas elas têm como base uma primeira caracterização, fundamentalmente entre “saber fazer” e “saber sobre”, da qual os referenciais curriculares partem para formular suas categorizações e detalhamentos específicos, segundo certa compreensão sobre essa distinção e sobre suas possíveis implicações para a elaboração e organização dos conteúdos de ensino. Podemos dizer que se trata de um certo modo de análise do objeto de ensino e de proposição dos conteúdos que vem se afirmando na área.

...

Para finalizar, na análise dos materiais, focamos na forma com que os conteúdos são expostos, dispostos e articulados nas propostas de ensino como um todo. Entendemos que os resultados efetivos do que é proposto nos referenciais apenas pode ser avaliado a partir de uma análise sobre a utilização efetiva das concepções, categorias e proposições pelos professores e escolas em seus processos concretos de ensino. Isso quer dizer que no plano em que se situa nossa análise, a partir da maneira com que tais conteúdos são apresentados, não podemos tirar conclusões sobre a sua efetividade na escola, apenas analisar a direção que propõem a ela.

Assim, esse processo de análise consiste em tomar algumas formulações presentes nos referenciais (não necessariamente criadas por eles, mas muitas vezes sínteses gerais da área) para movimentar as discussões específicas sobre o objeto desta pesquisa (que não é nem os documentos/referenciais, nem a organização das tarefas de ensino).

A questão que orienta esta pesquisa é: de que modo o processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino expressa a relação entre teoria e prática constitutiva do objeto de estudo e ensino da Educação Física? Consideramos que a disposição e as articulações dos conteúdos nas propostas em questão trazem uma **expressão atual** dessa relação.

Ao mesmo tempo, os documentos permitem discutir, partindo da fundamentação teórica desta pesquisa, os possíveis limites e insuficiências das sínteses e proposições atuais sobre o ensino da área, bem como pensar nas possíveis **expressões potenciais** a esse respeito.

Essas questões envolvem discussões mais gerais sobre como pode ser o ensino desse componente curricular. As proposições do ensino em geral e da Educação Física em particular adquirem configurações diferentes a depender do modo de se conceber tanto o objeto de estudo em questão, quanto a relação entre teoria e prática. Assim, tais questões precisam ser respondidas com base em uma conceituação acerca do objeto de ensino da Educação Física e como nele se apresenta a relação entre teoria e prática (discussão que será feita no capítulo 3).

A discussão sobre a particularidade da Educação Física requer, por sua vez, um desenvolvimento sobre duas categorias de análise: a “relação entre teoria e prática” e o “objeto de conhecimento”, ambas em seus vínculos com a atividade humana em geral e com as atividades da cultura corporal em particular.

Esse desenvolvimento envolve, em alguma medida: as próprias categorias de “teoria” e “prática”, o surgimento e desenvolvimento delas como uma relação, bem como seus vínculos com o “trabalho” e “divisão do trabalho”, a diversificação da atividade humana e o processo de produção do conhecimento, além da relação historicamente estabelecida dessas categorias com a educação e o ensino. Essa discussão é feita no próximo capítulo.



## 2. A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS PROCESSOS DE COMPREENSÃO E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

A expressão da relação entre teoria e prática nos conteúdos de ensino pode se desenrolar em duas questões mais específicas. A primeira refere-se à forma com que a relação entre teoria e prática se vincula aos objetos da realidade natural e social e ao conjunto da atividade humana. A segunda refere-se à forma como os conteúdos de ensino incorporam essa primeira vinculação, ou seja, como eles expressam a relação entre teoria e prática e como podem ser elaborados e organizados a partir dela.

Este capítulo se debruça sobre a primeira dessas questões. Ele tem como objetivo sistematizar as categorias “teoria” e “prática” no sentido de ressaltar, primeiro, a forma geral da sua relação e seus papéis específicos nos processos de compreensão e de transformação da realidade pelo ser humano; segundo, sua relação com a constituição (surgimento e diferenciação) das diversas formas de atividade humana.

Essa discussão se apresenta como um meio para realizar aproximações e respostas à segunda questão, ou seja, ao desenvolvimento de aspectos dessas categorias que incidem ou podem incidir mais diretamente no ensino, seja no processo de elaboração e organização dos conteúdos, seja na especificidade do objeto de ensino (questão que será desenvolvida no capítulo 3).

Organizamos este capítulo em quatro itens. O primeiro trata do desenvolvimento da **atividade humana**, a partir da categoria de **trabalho**, a diversificação em atividade particulares e o processo de diferenciação em formas teóricas e práticas, em especial a partir da **divisão do trabalho**. O segundo trata da especificidade da categoria de **prática**, entendida a partir do processo de transformação material e dos seus vínculos com o trabalho. O terceiro trata da especificidade da categoria de **teoria**, entendida como síntese do processo de sistematização do conhecimento e compreensão da realidade e como instrumento de orientação da prática. O quarto trata do desenvolvimento das formas de pensamento, a partir da distinção e relação entre **empírico** e **teórico**, vinculando-as ao processo de formação de capacidades humanas.

### 2.1 A ATIVIDADE HUMANA E A CATEGORIA “TRABALHO”

Neste primeiro momento, buscamos discutir o desenvolvimento do modo especificamente humano de ser e de viver, destacando a diversificação e desenvolvimento das

atividades humanas. Ressaltamos que esse processo já se refere à categoria “prática” e que, por dentro dele, vai se constituindo a categoria “teoria” (questões que serão retomadas ao longo do texto e que terão continuidade nos itens seguintes, referentes às especificidades dessas categorias). Essa discussão parte de formulações fundamentadas na perspectiva do materialismo histórico-dialético, em especial Marx (2013), Marx e Engels (2007), Barata-Moura (1994), Leontiev (2021) e Lukács (2013).

Consideramos como um contorno primeiro e fundamental dessa discussão a tese oito sobre Feuerbach de Marx e Engels (2007, p. 534, grifos dos autores): “toda vida social é essencialmente **prática**. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”.

Partimos, portanto, de como se constitui e fundamenta o processo da vida humano para nos aproximarmos das categorias “teoria” e “prática” e da relação entre elas. Destacamos dois aspectos que se apresentam como pressupostos dessa discussão: a **atividade humana** e as **condições materiais** determinadas em que ela se dá (MARX; ENGELS, 2007).

A categoria de **atividade** sintetiza a característica humana de precisar agir, atuar, fazer, operar, intervir na realidade em seu processo de vida. Esse pressuposto afirma o caráter ativo da relação dos indivíduos humanos com o mundo e entre si, as formas com que eles efetivamente vivem (“indivíduos reais”), o contínuo trabalhar, criar, produzir seus meios e formas de existência. A vida humana se apresenta, assim, como um sistema de atividades, que tem resultados objetivos (produtos) e a partir do qual se desenvolvem processos de apreensão da realidade. Dessa forma, a categoria “atividade” marca uma contraposição à concepção de que os seres humanos apenas recebem a influência do mundo e a ele reage, uma relação contemplativa – o materialismo metafísico (MARX; ENGELS, 2007; LEONTIEV, 2021).

Por sua vez, as **condições materiais** (materialidade) referem-se, por um lado, à propriedade a que se dirige, em última instância, a atividade humana e, por outro, ao plano da realidade em que essa atividade se realiza. Em sua forma geral, essas condições ressaltam a existência de um mundo exterior ao ser humano, que existe relativamente independente à sua vontade, consciência ou mesmo ação, e no qual ele vive. Não se trata, porém, de um mundo apartado do ser humano, mas uma esfera com a qual ele se relaciona, compartilha de mesmas propriedades (propriedades materiais) e da qual ele faz parte. Dessa forma, essa categoria marca uma contraposição à concepção de que a realidade é formada (fundamentalmente) por um movimento interior à vontade, consciência ou ação humanas, ou mesmo redutível a elas – o idealismo (MARX; ENGELS, 2007; BARATA-MOURA, 1994).

Entendemos que a categoria “prática” representa, em linhas gerais, a ligação ou síntese entre esses dois aspectos. O desenvolvimento de suas formas concretas parece determinante para a conformação das condições materiais encontradas no mundo atualmente e das diversas atividades humanas, entre elas as que procuramos discutir neste trabalho, referentes ao ensino e à cultura corporal. Assim, tais aspectos não apenas constituem o processo de vida humano, mas também resultam dele – são gerados e modificados pela atividade humana em determinadas condições e dão origem a novas condições materiais e formas de atividade ao longo da história.

Consideramos, entretanto, que a discussão sobre a atividade humana em sua forma mais geral, que tem na categoria “prática” uma forma determinante e se expressa a partir da diferença e da relação entre tal categoria e a “teoria”, requer não tanto afirmarmos o caráter histórico ou acompanharmos as alterações históricas da atividade humana e das condições de vida em si mesmas, mas principalmente procurarmos compreender o processo de desenvolvimento de novas atividades a partir das suas formas precedentes e dentro de determinadas condições particulares.

Como esse processo se dá inicialmente? Pode-se dizer que a condição material e a orientação primeiras da vida humana são representadas pela natureza. Por um lado, o ser humano compartilha de propriedades naturais (físicas, químicas, biológicas), ao mesmo tempo em que se depara com outros seres naturais (orgânicos e inorgânicos), ao longo de sua existência. Assim, a natureza forma tanto a sua estrutura e composição internas (“físicas”), quanto a do mundo em que vive (MARX; ENGELS, 2007; LUKÁCS, 2013).

Por outro lado, em virtude dessas propriedades naturais, em especial daquelas compartilhadas com os outros seres vivos, o ser humano precisa suprir suas necessidades básicas (garantir sua sobrevivência), tendo a natureza como fonte dos bens utilizados para isso (consumidos nesse processo). Nesse processo, encontramos uma forma originária de atividade especificamente humana (e da prática), voltada à satisfação de suas necessidades e, ao mesmo tempo, à produção material de sua vida: o trabalho<sup>31</sup>. Segundo Marx (2013, p. 255),

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [...]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua

---

<sup>31</sup> A afirmação de que o trabalho é uma atividade especificamente humana, portanto não verificada em outras formas de vida, e de como acontece esse salto/transição, está fundamentada em Engels (2020) e Lukács (2013).

própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Essa conceituação sintetiza a relação do ser humano com a natureza por meio de sua atividade. O trabalho se dirige às propriedades de determinado elemento da natureza e opera a partir de forças materiais-naturais decorrentes do funcionamento de órgãos e sistemas do corpo humano.

Não se trata, porém, de uma ação de caráter instintivo, adaptativo e/ou executor, ou apenas da satisfação direta de uma necessidade imediata/básica, como nos outros seres vivos. Ao contrário, a modificação da natureza permite que o ser humano apreenda esse próprio processo, na forma da revelação de propriedades do material, das ações realizadas, de condições dessas ações, das finalidades almejadas e da efetividade do resultado alcançado. Assim, ele satisfaz uma necessidade ao mesmo tempo em que desenvolve tais propriedades, no sentido de ativá-las, revelá-las para si e colocá-las sob o seu domínio.

Nesse processo, encontramos a ligação existente entre **atividade** e **consciência** humanas. Destaca-se o caráter da consciência não apenas como um estado e uma condição existente e permanente da existência humana, mas com uma atividade própria, que se dirige à realidade no sentido de apreendê-la.

Segundo Leontiev (2021), a partir do trabalho o ser humano desenvolve noções que estimulam, orientam e regulam a sua atividade e que se desenvolvem em formas de consciência (imagens subjetivas) a respeito da natureza (mundo exterior) e de suas próprias necessidades e atividades. Assim, a explicação para o surgimento e função da consciência está nas condições e modos de atividade que criam a sua necessidade para a vida humana.

Em síntese, podemos dizer que atividade e consciência, de forma geral, existem uma constituindo a outra: a primeira como “atividade consciente” e a segunda como “consciência da atividade humana” (e de suas condições) (MARX; ENGELS, 2007; LEONTIEV, 2021).

Outro fator que se apresenta como condição da vida e marca a atividade e a consciência humanas desde seu início é a relação dos seres humanos entre si. Marx e Engels (2007) destacam essa relação, inicialmente, na procriação e formação de famílias, mas também a partir do processo de trabalho, na cooperação entre os indivíduos na realização de suas atividades e na troca entre seus produtos. Assim, o processo de produção da vida humana tem, desde sempre, um caráter **social** (inclusive sua relação com a natureza) e o modo como as relações sociais se apresentam em determinado momento histórico, ou o modo como a sociedade se organiza e organiza essa produção, é determinante para as formas da atividade que nela se realizam.

Consideramos que esse caráter social remete àquele domínio do ser humano sobre a natureza e a sua atividade, anteriormente destacado. Por um lado, esse domínio se sustenta na relação entre indivíduos que tomam parte das mesmas atividades, na forma de comunicação entre eles. Por outro lado, ele adquire uma forma que pode se fixar e transmitir sem o contato direto entre os indivíduos, inclusive de gerações diferentes, na forma do conhecimento (LEONTIEV, 2021). Ambas as formas medeiam o desenvolvimento da atividade humana e exercem papel importante na formação do seu aspecto **teórico**.

Entendemos que esse é o modo geral pelo qual tal aspecto vai se estabelecendo a partir do trabalho, bem como se apresenta inicialmente a relação entre teoria e prática. Da mesma maneira, é a partir das formas de atividades que se realizam em determinada sociedade, bem como das relações sociais que são produzidas e reproduzidas a partir delas, que podemos encontrar os modos de expressão da relação entre teoria e prática constitutiva da atividade humana em geral.

Discutiremos a categoria de “teoria” posteriormente neste capítulo, tendo em vista destacar o desenvolvimento de sua função na atividade humana, sua diferenciação interna, seus vínculos com a comunicação e, principalmente, com o conhecimento. Neste momento, procuramos apenas destacar o seu lugar dentro da atividade humana.

Em relação a essas formas ou aspectos que compõem a atividade humana, Leontiev (2021) enfatiza a necessidade de se estabelecer as correlações concretas entre duas esferas básicas: externa e interna. Trata-se de buscar evidenciar e compreender o movimento de transição mútua entre o mundo externo (condições materiais, natureza e a dimensão corporal do ser humano) e os fenômenos internos ao indivíduo (processos de consciência e vontade).

O autor defende que tais esferas se referem a processos próprios da atividade humana e tem como referência as relações do ser humano na realidade em que vive – a transformação da atividade em um produto, em forma exteriorizada (objetivação), e a transformação do mundo exterior em uma forma interiorizada (apropriação).

Portanto, entre essas esferas (ou formas da atividade) existem ligações ou “transições mútuas” que, segundo o autor, formam um movimento importante no desenvolvimento histórico da atividade humana e também no desenvolvimento de cada indivíduo singular. Assim, “[...] a atividade interna por sua forma, ao originar-se da atividade externa prática, não se separa e não se coloca acima dela, mas preserva uma ligação fundamental e, ademais, dupla com ela” (LEONTIEV, 2021, p. 122).

Retomamos brevemente aqui uma questão levantada no capítulo anterior. Naquele momento, assumimos haver no debate sobre a relação entre teoria e prática no ensino uma distinção entre pensar/conhecer e intervir/fazer, localizando-as em esferas diferentes da ligação do ser humano com o mundo – ou uma forma interna aos indivíduos (pensar, conhecer, consciência - “teoria”) e outra externa a eles (agir, fazer, intervir, atividade - “prática”). Neste momento, podemos situar essa formulação dentro do problema da relação entre interno e externo na atividade humana<sup>32</sup>. Entendemos que uma maior aproximação às expressões concretas e atualmente existentes de tal relação depende de como se dá o desenvolvimento posterior da atividade humana.

A esse respeito, Leontiev (2021) afirma que aquelas “transições mútuas” são possíveis porque as atividades externa e interna possuem a mesma **estrutura geral** e que a análise dessa estrutura pode ser realizada sem referência direta e/ou preliminar à forma na qual ela ocorre (interna ou externa).

A discussão sobre o processo de trabalho contribui para a análise dessa estrutura. Conforme destacado anteriormente, a relação entre atividade e condições materiais (e as categorias de consciência, natureza e sociedade) compõem o modo específico do viver humano. Nessa questão, o trabalho se apresenta como uma forma que precede as demais atividades. Isso decorre não apenas por ele se dirigir à natureza (a condição inicial da vida), mas também porque as demais formas de atividade (inclusive a sua distinção entre interna e externa ou entre teórica e prática) se originam dele – têm como base o desenvolvimento da sua estrutura.

Com base em Marx (2013), podemos dizer que essa estrutura geral e simples do trabalho<sup>33</sup> é formada por três momentos: a atividade orientada a um fim, o objeto de trabalho e os meios de trabalho. Como síntese da relação entre eles, o autor afirma:

No processo de trabalho, [...] a atividade do homem, com a ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou no seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma de movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser (*idem*, p. 258).

---

<sup>32</sup> Essa forma inicial da relação entre teoria e prática é muitas vezes a que predomina não apenas no uso mais cotidiano, mas nas próprias concepções e formulações sobre essa relação, inclusive na área da educação e do ensino, como discutido no capítulo 1.

<sup>33</sup> Trata-se da forma simples e abstrata do processo de trabalho, “comum a todas as suas formas sociais” (MARX, 2013, p. 261), como o autor ressalta na sua obra. No final deste item, são feitas algumas considerações sobre a forma concreta em que o trabalho (e a atividade humana em geral) se apresenta na sociedade capitalista, retomando parte das discussões sobre a “divisão do trabalho” realizada no item 1.2.

Esses momentos são comuns à atividade humana de forma geral e adquirem expressão concreta em cada atividade e modo de produção particulares. O desenvolvimento de cada um deles e das suas relações dentro da atividade como um todo, a partir de determinadas condições materiais, é determinante para o surgimento de novas atividades<sup>34</sup> e produz novas determinações para o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

O primeiro momento do trabalho em geral destaca o caráter de finalidade (teleológico) da ação/atividade humana. Ela se orienta por um objetivo, o que nos coloca a questão tanto da definição quanto da realização desse objetivo, e retoma o problema da necessidade humana e do processo de sua satisfação.

Podemos dizer, em linhas gerais, que os fins da atividade se apresentam em todo o processo da vida dos seres humanos, em especial no sentido da diferenciação da atividade humana e do enriquecimento das formas concreta de viver. A uma variedade de fins corresponde uma variedade de formas de atividade orientadas a eles e de relações sociais que as envolvem.

No trabalho e na atividade humana em geral, os fins são estabelecidos pelo ser humano antes da sua realização, em sua consciência ou representação, idealmente<sup>35</sup>. Dessa forma, eles orientam todo o desenrolar da ação humana, determinando inclusive o tipo de atividade a ser realizada e o modo dessa realização (MARX, 2013).

Lukács (2013) sintetiza essa questão como relação entre teleologia e causalidade no trabalho. Ele destaca o estabelecimento da finalidade (o “pôr teleológico”) como categoria ontológica central do trabalho, a partir da qual pode ser realizar o surgimento de uma nova objetividade no âmbito do ser material. Essa nova objetividade pode ser entendida como uma nova alteração da matéria natural, por meio do trabalho, mas também de outras atividades humanas/práxis sociais, caracterizando-o como modelo (estrutura) para a atividade humana de forma geral.

---

<sup>34</sup> Lukács (2013) se refere a essas questões quando afirma, primeiro, “ver no trabalho o modelo de toda a práxis social, de toda a conduta social ativa” (p. 83) e, segundo, que “o trabalho no sentido de simples produtor de valores de uso [...] contém, em cada um dos seus momentos, tendências reais que levam, necessariamente, para muito além desse estado inicial” (p. 156).

<sup>35</sup> Como ilustração desse processo, Marx (2013, p. 255-256) faz uma comparação com os animais: “uma aranha executa operações semelhantes à do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera”.

Por isso, encontramos na “orientação a um fim” uma expressão do movimento a respeito das formas interna e externa da atividade e da transição entre elas (do estabelecimento do fim à sua realização efetiva).

Os fins **estabelecidos** só são **realizados** efetivamente na transformação do segundo momento, o objeto de trabalho. Trata-se de um elemento natural (ou social), preexistentes na natureza ou já modificado por trabalhos anteriores, que tem sua forma alterada de acordo com tais fins. O resultado é um “objeto trabalhado”, um produto ou valor de uso, que responde a uma necessidade humana (MARX, 2013).

Para além de caracterizar um material e um processo de trabalho determinados, o conceito de “objeto” se vincula à atividade em geral, seja a partir das suas formas externa e interna<sup>36</sup>, seja na especificidade de cada atividade particular, como o aspecto, propriedade, ente, relação, processo da realidade que ela procura transformar ou para o qual ela se dirige. A esse respeito, Leontiev (2021, p. 123) destaca:

Tipos específicos e concretos da atividade podem ser distinguidos entre si por quaisquer traços: por sua forma, modo de realização, intensidade emocional, característica espacial ou temporal, mecanismos fisiológicos, etc. Contudo, a mais importante distinção entre uma e outra atividade consiste na diferença de seus objetos. De fato, justamente o objeto da atividade confere a ela certa orientação [...] por trás dele sempre há a necessidade, que ele sempre responde a tal ou qual necessidade.

Essa colocação expõe como podemos entender a atividade humana e suas formas particulares a partir da relação entre as “necessidades humanas” e os “objetos da atividade”. Assim, o objeto da atividade se vincula a “tipos específicos e concretos da atividade” de modo que cada atividade humana tem seu próprio objeto. Da mesma forma, tais atividades respondem a determinadas necessidades humanas e o fazem por meio de seu objeto específico.

Entendemos que essas relações são determinantes para compreendermos tanto o processo de surgimento e diferenciação das atividades humanas, quanto a especificidade dos fins e objetos das atividades teóricas e práticas.

Podemos considerar que a função de orientação de cada atividade (seu tipo e modo de realização) é exercido pela sua finalidade – em última instância, a necessidade humana que ela busca atender – e aparece para o sujeito como um determinado objetivo capaz de satisfazê-la. Assim, essa atividade se constitui a partir das propriedades do objeto e suas relações com outros

---

<sup>36</sup> Especificamente sobre o modo como o conceito de objeto se apresenta na forma interna da atividade/atividade interna (“teórica”) e sobre a transição da sua forma externa para a interna, buscaremos discutir nos itens 2.3 e 2.4 deste capítulo.



objetos. Dessa forma, o objeto se apresenta, simultaneamente, como produto da atividade e como condição objetiva para a sua realização (para a obtenção de seus fins).

O mesmo acontece com os **meios de trabalho**, o terceiro elemento do processo de trabalho em geral. Segundo Marx (2013, p. 256):

O meio de trabalho é uma coisa ou complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto. Ele [o trabalhador] utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas para fazê-las atuar sobre outras coisas, de acordo com o seu propósito [a finalidade] [...] É assim que o próprio elemento natural se converte em órgão de sua atividade, um órgão que ele acrescenta a seus próprios órgãos corporais, prolongando sua forma natural.

Assim, o que caracteriza inicialmente os meios de trabalho é a sua função dentro da atividade. Eles se apresentam como instrumento (por exemplo, recipientes, ferramentas, máquinas) que auxilia ou amplia a capacidade humana de realizá-la, “medeiam o efeito do trabalho sobre seu objeto” e, neste sentido, implicam em um modo de fazer (MARX, 2013, p. 258). Por outro lado, os meios de trabalho também existem de forma menos direta, como condição objetiva/material (inicial e/ou permanente) sem a qual o processo de trabalho não pode se realizar, parcial ou integralmente.

Seja qual for a sua forma de existência, o meio de trabalho compartilha com o objeto de trabalho uma mesma posição dentro do processo como um todo. São ambos considerados por Marx (2013) como “meios de produção”.

A partir dessas considerações sobre a estrutura geral do processo de trabalho, podemos dizer que um mesmo aspecto material pode se configurar, em princípio, como: 1) produto/valor de uso, a ser consumido e que realiza um determinado **fim** (satisfazer uma necessidade básica/meio de subsistência); 2) objeto de trabalho, a ser transformado em produto, configurando-se como **meio** (de produção); 3) meio de trabalho, a ser utilizado nessa transformação (como instrumento ou condição), configurando-se também como meio de produção. A posição que tal elemento vai assumir depende da maneira como os seres humanos o organizam, de acordo com sua consciência e vontade, ao estabelecer os fins em determinado modo ou etapa da atividade de trabalho (MARX, 2013)<sup>37</sup>.

A continuidade desse processo levada a cabo pelo ser humano ao longo de sua história tem como consequência o acúmulo tanto de bens, produtos, em formas novas e variadas, quanto

---

<sup>37</sup> “O mesmo valor de uso que é produto desse trabalho constitui o meio de produção de um trabalho ulterior, de modo que os produtos são não apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho” (MARX, 2013, p. 259).

de meios de trabalho, sintetizados em capacidades, conhecimentos e modos de ação humanos. Trata-se de um resultado do próprio processo de trabalho e do domínio cada vez maior do ser humano sobre ele, tanto dos fins (nas formas então existentes ou já produzidas, mas também naquelas possíveis, que se apresentam nas novas condições que vão sendo criadas), quanto dos meios (na forma das propriedades daqueles objetos e meios de trabalho).

Assim, a partir do desenvolvimento histórico de cada um desses “componentes”, vai se estabelecendo um processo permanente de **criação de novas necessidades**, que desde o início vão se diferenciando daquelas presentes nos demais seres vivos (de caráter biológico) e se formando como necessidades **humanas**.

Em síntese, podemos considerar como resultados permanentes do processo de trabalho: 1) a alteração na forma de um objeto natural, que subsiste independentemente do próprio sujeito da atividade; 2) a capacidade humana de realização da atividade em questão, ou o conhecimento do sujeito sobre sua finalidade, conteúdo e forma (tipo de atividade, modo de ação requerido, propriedades dos objetos e meios de trabalho); 3) a própria atividade humana (enriquecida), formada por um conjunto de objetos, modos de ação e finalidades/necessidades humanas (gênero humano).

Entendemos que esse desenvolvimento do processo de trabalho, que inclui sua própria diversificação, é a base geral também do surgimento e desenvolvimento das atividades humanas em suas formas particulares. Elas também são formadas por seus próprios fins e meios, em suas relações – os fins consistindo, em última instância, na satisfação de uma necessidade e os meios incluindo as condições iniciais, os objetos (que satisfazem a necessidade) e os instrumentos da atividade.

Por outro lado, a existência de uma variedade de atividades humanas não implica em um isolamento entre elas. Assim, mais do que um conjunto, trata-se de um **sistema** de atividades (MARX; ENGELS, 2007; LEONTIEV, 2021).

Nesse sentido, Leontiev (2021, p 125) afirma que “a atividade humana não existe de outro modo, senão na forma de ação ou cadeia de ações” e ainda que “uma mesma ação pode realizar diferentes atividades, pode passar de uma atividade para outra, demonstrando dessa forma sua independência relativa”.

O autor desenvolve essa questão ao aprofundar a análise da estrutura da atividade no sentido de captar as “relações sistêmicas internas” entre as “unidades” que a formam. Nessa formulação se apresenta a distinção e relação entre **atividade**, **ação** e **operação** e delas com o(s) **motivos(s)**, **objetivo(s)** e **condições** da atividade.

Quanto à distinção entre **objetivo** e **motivo**, o autor afirma que o motivo efetivo da atividade é formado pelo seu objeto e está sempre ligado à resposta a certa necessidade. Os objetivos, por sua vez, estão vinculados às ações que compõem cada atividade. Assim, “[...] o conceito de motivo está correlacionado com o conceito de atividade, [e] o conceito de objetivo está correlacionado com o de ação” (LEONTIEV, 2021, p. 123).

Nesse sentido, o objetivo geral refere-se à finalidade da atividade, enquanto os objetivos específicos (particulares), às ações que a compõem. Assim, “[...] a atividade em geral se realiza por meio de um conjunto de ações subordinadas a **objetivos particulares** que podem estar separados do objetivo geral” (*idem*, p. 126). Por outro lado, o autor destaca que esse objetivo geral pode ser desempenhado por um **motivo consciente** “[...] que se transforma graças à sua tomada de consciência como **motivo-objetivo**” (LEONTIEV, 2021, p. 126, grifos do autor).

As operações, por sua vez, referem-se aos modos de realização de uma determinada ação (sua composição operacional), são determinadas pelas condições concretas em que a ação se realiza, e possuem, em grande medida, a possibilidade de serem automatizadas. Segundo o autor, a distinção entre ação e operação aparece de forma mais evidente na definição do instrumento mais adequado para determinada ação, na medida em que ele “[...] é um objeto material no qual estão cristalizados justamente modos, operações, e não ações ou objetivos” (LEONTIEV, 2021, p. 128).

Consideramos que essas “unidades” da estrutura da atividade ajudam a visualizar o processo concreto de surgimento e desenvolvimento da atividade, na medida em que a posição que cada forma concreta ocupa dentro da atividade humana em geral não é fixa:

[...] a atividade aparece como um processo que se caracteriza constantemente pela ocorrência de transformações. A atividade pode perder o motivo que a levou à vida, e então ela se converte em ação que realiza, possivelmente, uma relação totalmente distinta com o mundo, uma outra atividade; ao contrário, a ação pode se transformar em modo de alcançar o objetivo, em uma operação capaz de realizar diversas ações (LEONTIEV, 2021, p. 130).

Esse movimento próprio da atividade humana, caracterizado por “conversões” e “deslocamentos” tanto dentro de uma mesma atividade, quanto entre atividades distintas, se apresentam também na relação entre ações e operações externas e internas que compõem a atividade. Assim, a diversidade de atividades surge a partir da existência de determinadas finalidades e meios que têm modificado o seu lugar na estrutura da atividade, passando a ocupar o lugar de objetivo direto da atuação voltada à satisfação de uma necessidade.

Nesse sentido, assumir o modo de vida humano, ou a atividade humana, nesses termos parece chave para compreendermos a relação entre teoria e prática. Esta relação se origina a partir da dinâmica específica de desenvolvimento da atividade humana, composta por uma progressiva e relativa separação/autonomização das ações e operações, em seus momentos internos e externos, em formas específicas de atividade: atividade teórica e atividade prática.

Tratando do desenvolvimento da atividade humana, em particular do papel da consciência e do conhecimento, Leontiev (2021, p. 63) afirma que:

Entre as condições iniciais e a execução prática da ação, agora se inserem correntes cada vez mais longas de processos internos de confrontação e análise mental, entre outros, os quais, enfim, adquirem independência relativa e capacidade de destacar-se da atividade prática.

Assim, por um lado, podemos entender que a constituição de atividades diferentes e separadas, teóricas ou práticas, tem uma sustentação no desenvolvimento da estrutura da atividade humana.

Por outro lado, esse processo é impulsionado pelas formas próprias com que a atividade, particularmente o trabalho, se apresenta socialmente. O processo de desenvolvimento (e diversificação) da atividade humana depende do modo de organização social em que tais atividades são gestadas e se realizam. Isso implica considerar o modo específico de produzir e reproduzir a vida humana em determinada formação social e momento histórico, para analisar as formas e a estrutura das atividades então existentes e o sistema que elas compõem.

Da mesma maneira, pelas formas de atividades que se desenvolvendo em determinada sociedade, bem como pelas relações sociais que são produzidas e reproduzidas a partir delas, podemos encontrar modos de expressão da relação entre teoria e prática.

Podemos dizer que essa é a base da diversificação da atividade e da relativa separação entre atividade teórica e prática. Nesse processo, ocupa papel central a categoria de “divisão do trabalho” (conforme discutido no capítulo 1).

O processo de divisão do trabalho se apoia no desenvolvimento da estrutura da atividade, a partir da autonomização de objetivo e ações em relação à atividade como um todo, ao seu motivo. Segundo Leontiev (2021, p. 124, grifos do autor),

O surgimento, na atividade, de processos/ações orientados a um objetivo se deu historicamente em decorrência da transição para a vida em sociedade. A atividade dos participantes no trabalho conjunto é despertada por seu produto, que inicialmente respondeu de forma imediata à necessidade de cada um deles. Contudo, mesmo o desenvolvimento das mais simples divisões técnicas do trabalho necessariamente leva à separação de resultados intermediários, parciais, que são alcançados por participantes separados da atividade de trabalho coletivo, mas que **por si só** não são

capazes de satisfazer suas necessidades. Suas necessidades são satisfeitas não por esses resultados ‘intermediários’, mas por uma parte do produto de sua atividade conjunta, obtida pelo sujeito em virtude das relações que ligam uns aos outros, que emergem no processo de trabalho, ou seja, relações **sociais**.

O autor acrescenta que esse processo de separação entre os objetivos e a formação das ações subordinadas a eles apresenta também uma forma subjetiva, levando a uma espécie de ruptura entre a função de excitação (representada em última instância por uma necessidade humana), que permanece no motivo, e a de orientação (das ações da atividade) que, despertadas pelo motivo, se orientam por um objetivo (LEONTIEV, 2021).

Assim, o que impulsiona essa separação de objetivos e o conseqüente desenvolvimento da atividade humana são as formas socialmente estabelecidas de organização do processo de produção e reprodução da vida, ou seja, do trabalho.

Um resultado desse processo é que determinados indivíduos passem a se dedicar exclusivamente ao trabalho intelectual. Essa condição permite o desenvolvimento da atividade teórica e, conseqüentemente, da própria atividade humana. Entretanto, também implica na possibilidade de separação entre as atividades humanas, em especial da consciência em relação ao processo de trabalho na sua forma mais imediata.

A partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo sem realmente representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc “puras” (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

Assim, podemos considerar que as condições (relações) materiais formadas a partir do desenvolvimento da atividade humana, tendo como base a divisão do trabalho, incidem no surgimento e modo de expressão da relação entre teoria e prática. Neste caso, como sugere Leontiev (2021), há uma separação e isolamento entre tais atividade e, principalmente, da consciência em sua conexão direta com a atividade de trabalho.

Marx e Engels (2007) destacam que esse processo é permeado de contradições, seja entre a consciência (individual e social) e as relações sociais, seja entre estas e as forças produtivas existentes. A divisão do trabalho expressa esse conjunto de contradições. Como parte delas se apresenta a contradição entre interesse particular (indivíduos e famílias singulares) e coletivo (de todos). Tais interesse não se apresentam apenas na representação/consciência, mas expressam a dependência recíproca dos indivíduos no processo de trabalho. Essa contradição sintetiza o caráter de classe da sociedade sustentada nessa forma de organização do trabalho.

Essas contradições do processo de trabalho se expressam, por um lado, em cada atividade humana particular, na medida em que o desenvolvimento delas é mediado por essas mesmas relações sociais e, por outro lado, na separação entre atividade teórica e prática, no sentido de que a iniciativa, consciência e vontade constitutivas da atividade humana não são exercidas por qualquer indivíduo ou coletivo, mas depende da sua condição de classe – do lugar social objetivo que eles ocupam no modo de produção.

Além dessas implicações, podemos considerar que o problema da relação entre teoria e prática, a partir do processo de produção capitalista e da divisão do trabalho que lhe corresponde, é estabelecida a partir da relação dos seres humanos entre si, com a sua atividade e com seus produtos.

Segundo Marx e Engels (2007), a fixação da atividade social em campos de trabalho exclusivos e determinados e a cooperação dos diversos indivíduos condicionados pela divisão do trabalho multiplicam a capacidade de produção, portanto a possibilidade de atendimento às necessidades humanas e de criação de novas necessidades.

Por outro lado, os autores afirmam que as relações sociais geradas nesse processo implicam em um poder que foge do controle dos indivíduos, torna-se estranho a eles, passa a se realizar e desenvolver de forma independente da sua vontade, consciência e ação, podendo inclusive dirigi-las (MARX; ENGELS, 2007).

Tratando da especificidade das relações capitalistas, Marx (2013) afirma que a relação de valor dos produtos do trabalho, correspondente ao tempo socialmente necessário à sua produção e representado na forma da mercadoria, aparece para os produtores como uma relação social entre coisas (produtos do trabalho), e não dos produtores entre si, com o seu processo de trabalho e com o trabalho social no seu conjunto.

Assim, a partir do momento em que são desencadeados e se desenvolvem, as relações e processos de produção e reprodução da vida, gerados pelo desenvolvimento do trabalho, subsistem com certa autonomia em relação à consciência, vontade, iniciativa e atividade humanas. Eles podem não ser mais controladas pelos seres humanos, ocultar determinadas relações reais de vida e controlar o seu modo de produzir e viver (MARX, 2004; 2013).

Com base nessas discussões, podemos considerar que a forma com que a relação entre teoria e prática se apresenta em determinado momento de desenvolvimento da atividade humana, depende do modo de divisão do trabalho característico da formação social em questão.

No atual momento histórico, trata-se de considerar a relação entre, por um lado, o processo de trabalho e a sua forma particular de organização na sociedade capitalista e, por

outro, o desenvolvimento e diversificação da atividade humana e a possibilidade de apropriação delas por parte do conjunto dos seres humanos.

Nessa relação, destaca-se a maneira pela qual o processo e as relações de produção próprias do capitalismo (valorização do valor, acumulação capitalista, contradição necessária/antagonismo entre capital e trabalho, mercantilização da vida) atuam sobre a estrutura da atividade humana e as condições materiais em que elas se realizam.

Assim, essa formação social traz um desenvolvimento/complexificação das forças produtivas e a possibilidade de atendimento e criação de um conjunto articulado e crescente de necessidades humanas e das atividades que lhe correspondem. Contudo, contraditoriamente, estabelece limites à maioria dos seres humanos em dispor das possibilidades dessas atividades, em reconhecer e dominar o seu papel no processo de produção dessa riqueza e em apropriar-se dela.

Tal contradição constitui uma base para a discussão das especificidades das categorias “prática” e “teoria”, que envolve as suas acepções mais comuns e/ou condizentes com essa forma de organização do trabalho e da produção, mas principalmente seu potencial explicativo dos processos mais gerais de compreensão e transformação da realidade.

Se a atividade humana adquire um desenvolvimento significativo dentro do modo de produção e reprodução capitalista, podemos considerar também que ela pode se voltar à compreensão das contradições próprias a essa forma de sociedade e, principalmente, da sua transformação ou da superação de sua estrutura.

## 2.2 A ESPECIFICIDADE DA “PRÁTICA” COMO CATEGORIA

De acordo com as considerações realizadas sobre o trabalho e a estrutura da atividade humana, como poderíamos entender a especificidade da **prática**?

Assinalamos anteriormente que a prática: localiza-se na ligação entre atividade e condições materiais (materialidade); em seu fundamento, tem lugar na forma externa da atividade ou, talvez de forma mais precisa, na transição entre o interno e o externo; em sua relação com a teoria, deve ser compreendida a partir do desenvolvimento (diferenciação) da atividade humana; tem como base o trabalho, originando-se a partir dele e tendo como base a sua estrutura; relaciona-se com o desenvolvimento dos momentos simples do processo de trabalho (de todos e de cada um); tem uma especificidade, que deve ser buscada na

correspondência entre suas necessidades (fins) e os objetos que as satisfazem (meios); deve ser localizada dentro da atividade humana entendida como sistema.

A partir desses pontos, destacamos agora duas questões sobre categoria de prática: 1) a sua relação com a forma externa da atividade ou com a transição para ela (como identificação com ela ou como forma/categoria específica e/ou determinante); 2) a sua relação com a atividade de trabalho (como identificação com ele, como parte constitutiva ou como categoria que o abarca).

Quanto à primeira questão, podemos considerar que o caráter externo da atividade aponta para a materialidade, as condições materiais. Inicialmente, refere-se ao mundo sensível, entendido como aquilo que se manifesta aos órgãos dos sentidos. Trata-se de uma referência ao mundo exterior, objetivo, que se distingue da esfera subjetiva, do pensamento, das ideias, das representações ou da vontade dos seres humanos. Como abordamos anteriormente, atividade externa e interna não se contrapõe de modo absoluto, mas existem como momentos diferentes dentro da atividade humana.

Um aspecto a se destacar na discussão sobre a prática é sobre as propriedades materiais do objeto e sobre os modos com que elas condicionam a forma, o objetivo e os alcances da atividade humana. Conforme abordado anteriormente, a função de orientação primeira de toda a atividade (seu tipo e modo de realização) é exercida pela sua finalidade, e que isso se dá com base nas propriedades dos objetos, as quais se apresentam como condições objetivas. Nesse sentido, quais são as finalidades, as condições e os objetos que caracterizam a atividade prática?

A respeito da categoria de prática, Barata-Moura (1994, p. 87) defende que há nela, como atividade humana, um “núcleo constitutivo” ou um “sentido forte”<sup>38</sup>, caracterizado pelo seu caráter de “transformação material”. Assim, a prática é definida como **atividade de transformação material**.

---

<sup>38</sup> Segundo a nossa interpretação dessa formulação, esse “sentido forte” de prática existe diante de outras compreensões dessa categoria presentes na (história da) filosofia, no uso corrente (cotidiano) e, conforme entendemos, também na área pedagógica e no ensino - esta é a razão inicial (dentre outras que ainda serão mencionadas) pela qual damos destaque a essa conceituação. Não buscamos com isso defender a adoção exclusiva desse “sentido” sobre os demais, mas dar consequência às implicações (possivelmente decisivas) que ele pode ter para se compreender a realidade em geral e para a delimitação das categorias do objeto desta pesquisa. Ressaltamos, também, que essa caracterização não se dá nos mesmos termos entre outros autores do materialismo histórico-dialético que se dedicam ao estudo da atividade humana e da prática (ou da práxis), alguns dos quais utilizamos neste trabalho, como Leontiev (2021), Lukács (2013) e Vázquez (1968), ainda que a referência ao caráter material (em última instância) da prática/práxis também esteja presente neles. O tratamento das ênfases, diferenças e possíveis divergências entre tais autores requer um nível de aprofundamento que não temos condições de realizar neste momento, nem entendemos ser necessário para os nossos objetivos.



Essa conceituação leva novamente à atividade de trabalho, em especial na consideração sobre tratar-se da forma primeira de atividade humana, que atua como estrutura geral de todas as formas particulares e a partir da qual elas se gestam. Podemos dizer que o caráter “prático” do trabalho está na transformação material que ele promove, inicialmente e em última instância na transformação da natureza.

Não se trata, porém, de atribuir a “transformação”, simplesmente, a um ato localizado ou às características/propriedades sensíveis de determinado objeto/elemento natural. O “objeto” não se reduz à sua característica física, nem tem direta e imediatamente um caráter “palpável”. Como diz Barata-Moura (1994, p. 101), “com o trabalho, a prática assoma na sua constitutiva dimensão estrutural, e estruturante, da produção e reprodução do viver pela e nas sociedades humana”.

Nesse sentido, para além da matéria natural em si, esse processo se orienta pelo conjunto de condições em que se dá essa transformação, mesmo que ainda dentro dos contornos do processo de trabalho ou desencadeados diretamente por ele. Isso parece estar sintetizado na afirmação de Barata-Moura (1994, p. 95, grifos nosso) acerca do “caráter **material** dos processos sociais”. Podemos considerar que caminha nesse sentido a afirmação de Marx e Engels (2007, p. 30):

O mundo sensível que [nos] rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisa da sociedade, e isso no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas.

Dessa forma, há uma característica persistente e permanente no processo da prática, que não se expressa apenas na produção do “novo”, mas também na reprodução de formas sociais que seguem imprimindo determinada ordem de transformações na realidade. O ponto principal parece ser a intervenção sobre o próprio mundo (exterior/material-sensível), compreendido no seu todo, que já foi e segue sendo transformado pelo ser humano e onde ele desenvolve sua vida.

Para desenvolver o modo como a prática, entendida como transformação material, se apresenta concretamente, Barata-Moura (1994) destaca três “figuras particulares”, afirmando que elas não se constituem como modalidades exclusivas de manifestação da prática, mas são elucidativas para a sua compreensão, bem como permitem precisões dentro dessa discussão: o próprio **trabalho** (conforme acabamos de abordar), o **experimento** e **ação política**.

Em relação ao **experimento**, o autor (com base em Engels) o distingue da experiência, destacando que a segunda se refere a uma atividade de acolhimento na consciência de algo que se mostra sensivelmente (atividade interna, teórica – ou a transição do externo ao interno), enquanto que o primeiro é uma atividade de “feitura efetiva”, que envolve a realização (prática, operativa) de um teste – “[...] é constitutivamente produção, e não mera exibição, de algo” (BARATA-MOURA, 1994, p. 100).

A **ação política**, por sua vez, destaca uma transformação que opera na “materialidade social do ser”, em que se ressalta o “ato social” ou a “ação pública” orientadas a um projeto de remodelamento da sociedade (BARATA-MOURA, 1994). A partir dessa forma de manifestação, observamos a prática em uma orientação mais direta à transformação de processos e relações sociais, nas formas como os seres humanos organizam seu processo de vida em determinada época histórica e formação social e se relacionam entre si nessa sua organização coletiva.

Essa orientação da prática aos processos e relações sociais nos ajuda a retomar o problema do desenvolvimento da atividade humana, principalmente no que se refere às relações que elas estabelecem entre si (como sistema de atividade). Além disso, permite que analisemos cada atividade humana no sentido de localizá-la dentro do processo de transformação material, menos no sentido de procurar a prática dentro de cada uma delas e mais como parte de um processo global (de totalidade) da prática, dentro do conjunto ou sistema de atividades que constituem a vida humana.

Com essas considerações sobre suas “figuras particulares”, podemos considerar que a prática pode ter como conteúdo/objeto tanto aspectos da natureza, quanto da sociedade, tanto coisas (diretamente) sensíveis, quanto relações e processos – como transformação da natureza e da sociedade.

Na perspectiva de Barata-Moura (1994), o que define o núcleo constitutivo da prática é o seu efetivo “poder de materialização”. Nas palavras do autor, “[...] [não é] pelo facto de conter actividade humana incorporada, [que] o real passa a ver-se desprovido de materialidade. Pelo contrário, a materialidade do ser, sem perda de seu estatuto, é que se entretece de prática no decorrer da etapa humana da sua historicidade” (*idem*, p. 97). Nessa direção, o autor propõe pensar a prática como “ingrediência da materialidade do ser” (*idem*).

O caráter material/materialidade pode ser entendido como aquilo que subsiste, permanece e se incorpora na realidade de forma relativamente independente da consciência, idealidade, vontade, desejo ou ação humanas (BARATA-MOURA, 1994). Essa caracterização

delimita a prática em relação ao campo que poderíamos chamar, em linhas gerais, de “teórico”.

Segundo o autor:

Ainda que acompanhada de consciência e de vontade – ela não é <cega>, está envolta em ideologia, e por isso devém igualmente necessário proceder a toda uma crítica das ideias – por parte dos agentes singulares e colectivos, que a efectuam, a prática é também, na sua determinação e alcance, **relativamente** independente do querer deliberado e da representação consciencializada que esses agentes nela investem ou dela fazem (*idem*, p. 95, grifos do autor).

Por importante que seja – e seguramente o é – o trabalho de transformação das idealidades e das consciências, ele encontra-se estruturalmente carecido daquele efectivo poder de materialização” (*idem*, p. 98).

Como já mencionado, buscaremos desenvolver no próximo item deste capítulo o lugar da teoria e do teórico dentro da atividade humana e da prática. Assumimos que, na atividade humana tomada em seu conjunto, prática e teoria são inseparáveis, estão sempre em relação. Nesse sentido, essa delimitação não se dá por uma tentativa de estabelecer uma contraposição ou uma maior importância de uma sobre a outra, mas porque essa diferença pode nos ajudar a localizar e compreender as formas particulares da atividade humana dentro do sistema/totalidade a que fazem parte, a organizá-las (ou a seus conteúdos) na perspectiva do seu ensino e, também, a situar a própria atividade de ensino no seu papel específico e na sua relação com as demais atividades humanas. Isso porque podemos considerar que as atividades humanas apresentam diferenças entre si também em função desse “poder de materialização”, o que as localiza em posições e com efeitos diferentes e próprios dentro do sistema como um todo.

A compreensão da prática como atividade materialmente transformadora parece sintetizar, de uma forma própria, os aspectos que no início deste item apresentamos como aquilo que fundamenta e constitui o processo da vida humana e de seu desenvolvimento: a atividade e as condições materiais.

Com essas considerações, pode-se dizer, em síntese, que a prática não se refere a uma ação, atividade, fazer de qualquer qualidade; nem a uma determinada ação ou atividade específica, com objeto pré-determinado ou determinado por si. Ela se constitui mais como o carácter, propriedade ou qualidade, desenvolvida historicamente, da ação ou atividade humana, que (1) se dirige de forma direta ao processo de transformação da natureza e da sociedade, (2) vai se incorporando de modo estrutural e duradouro na realidade material na qual o ser humano (humanidade) vive e da qual ele faz parte e, portanto, (3) ocupa papel determinante na constituição do próprio ser humano (humanidade), individual e coletivamente.

A discussão sobre a categoria de prática desenvolvida até aqui não busca atingir ou assumir a perspectiva de estabelecer aquelas atividades que são “práticas” daquelas que não o são. Levantar questões que envolvem essa categoria, a sua especificidade, contribuem para identificarmos a sua presença, unidade e diferença em relação às qualidades particulares das diversas atividades e relações humanas, dentre elas, o ensino e as atividades da cultura corporal.

Considerando o objetivo desta pesquisa, buscamos parâmetros para pensar como as atividades específicas de que tratamos (ensino, cultura corporal, atividade lúdica) podem ser situadas nesse debate e desenvolvidas a partir dele. Nas proposições de ensino, em particular no processo de elaboração e organização dos seus conteúdos, trata-se de explicitar o modo como nelas se expressa (oculta ou revela) o caráter de prática (discussão que será retomada no capítulo 3).

### 2.3 A ESPECIFICIDADE DA “TEORIA” COMO CATEGORIA

Neste item, buscamos discutir a categoria “teoria”, tendo em vista seu papel no desenvolvimento da atividade humana, sua relação com a prática e com o ensino. Faremos essa discussão com base, principalmente, em Marx e Engels (2007), Barata-Moura (1994; 1997), Davidov (1988), Ilyenkov (2007), Kopnin (1978), Leontiev (2021), Lukács (2013), Vázquez (1968) e Vigotski (2009).

Podemos dizer que, se a prática se configura como o momento fundamental da ação materialmente transformadora da realidade, a teoria se configura como momento fundamental da sistematização lógica, como pensamento e conhecimento, dessa mesma realidade.

Consideramos como premissa a vinculação entre os processos de transformação da realidade material e de compreensão dessa mesma realidade. Não há transformação intencional possível sem a compreensão daquilo que se quer transformar (MARX; ENGELS, 2007; BARATA-MOURA, 1994; KOPNIN, 1978).

Marx e Engels (2007, p. 534) estabelecem um contorno fundamental dessa discussão ao afirmarem nas teses 4 e 8 sobre Feuerbach, respectivamente, que “[o mundo] tem de ser tanto compreendido em sua contradição quanto revolucionado na prática” e “todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”.

Nesse sentido, a discussão sobre a teoria se assenta na capacidade do ser humano de compreender a realidade em que vive e da qual faz parte – ela existe como possibilidade,

afirmação e desenvolvimento dessa capacidade. Destacamos dois planos dessa discussão: a teoria como síntese do processo de conhecimento; a teoria como forma do pensamento (forma teórica) ou como processo de conhecer.

O primeiro plano ressalta a composição da teoria em si, sua forma mais geral, como resultado do processo de conhecimento sobre a realidade em seus mais diferentes aspectos e sua sistematização em diferentes campos ou área de conhecimento e seus respectivos objetos de estudo; cada qual com sua forma específica de atividade orientada a esse processo de compreensão (KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988).

O segundo plano refere-se ao movimento do pensamento em apreender e conhecer (compreender) os fenômenos/objetos dentro dos diferentes campos de conhecimento e por meio de diferentes atividades humanas. Ele destaca as possibilidades e limites da compreensão, o desenvolvimento dessa capacidade, as formas e alcances do conhecimento/saber e as ações e operações requeridas nesse processo (KOPNIN, 1978; LEONTIEV, 2021; DAVIDOV, 1988).

Entendemos que a categoria “teoria” representa o movimento entre esses dois planos. A compreensão da realidade se desenvolve a partir de sínteses (conhecimento humano), que atuam como instrumentos para novas compreensões e sínteses, em um processo histórico de sucessivas aproximações aos mais diversos aspectos da realidade.

O problema desta pesquisa requer a discussão sobre a possibilidade e as formas de compreensão da realidade pelo ser humano e seu papel no processo de ensino, entendido como forma de organizar, intencional e sistematicamente, o processo de apropriação da realidade pelos estudantes. Nesse sentido, entender a teoria na sua especificidade é uma condição para conseguirmos nos dedicar à relação entre teoria e prática e à sua expressão no ensino.

Como discutido anteriormente (item 2.1), a forma de atividade que poderíamos chamar de **teórica**, surge do desenvolvimento da atividade humana, impulsionada em especial pela divisão do trabalho. Tal processo consiste em uma progressiva e relativa separação entre formas e momento internos e externos, e conseqüente autonomização de processos internos em relação à atividade prática quando “[...] a consciência das pessoas se emancipa em relação à conexão **direta** com sua atividade de trabalho prática e imediata” (LEONTIEV, 2021, p. 152, grifos do autor).

Como atividade própria, a forma teórica compartilha da mesma estrutura geral da atividade humana, tendo fins e meios, objetos, ações e operações próprias. Ela procura satisfazer a necessidade humana de conhecer sistematicamente a realidade, necessidade surgida e constitutiva do próprio processo de produção e reprodução da vida humana. Assim, o

desenvolvimento da atividade humana volta-se à compreensão da sua própria estrutura e das condições materiais em que ela se dá.

A relação teórica do ser humano com a realidade, que resulta na produção de conhecimentos, desenvolve-se no sentido de dominar de forma cada vez mais aprofundada o próprio processo do conhecimento. Assim, o ser humano compreende seu próprio processo de compreender o mundo, tendo em vista atuar conscientemente em seu processo de vida.

A evolução do pensamento leva o homem a iniciar-se no conhecimento não só do mundo exterior e de suas leis como também do processo mesmo de conhecimento, do processo de pensamento. Essa autoconsciência, essa tomada de consciência dos resultados do pensamento por ele mesmo é indispensável para a solução do problema central: a obtenção de um conhecimento mais pleno, objetivo e verdadeiro do mundo exterior (KOPNIN, 1978, p. 130).

Dominar o pensamento significa transformá-lo em meio ainda mais eficiente na conquista prática das potencialidades da natureza e da sociedade, relacioná-lo de modo ainda mais estreito com o objeto que ele reflete” (KOPNIN, 1978, p. 225).

Essa capacidade não se apresenta sempre da mesma forma e com o mesmo alcance na história da humanidade. O conhecimento vai sendo produzido de acordo com as necessidades ou problemas estabelecidos e enfrentados pelos seres humanos, coletivamente, no interior da sua atividade no mundo, em cada momento histórico e formação social. Assim, o conhecimento humano pode ser compreendido como resultado da formulação desses problemas e das respostas a eles (VIGOTSKI, 2009; ILYENKOV, 2007).

Ainda que determinado problema humano possa ser solucionado de forma definitiva ou não ser relevante em determinada forma de sociedade, a sua colocação e suas possíveis respostas (mais ou menos efetivas) permanecem sintetizadas na forma do conhecimento. Tais sínteses podem ser retomadas e aprofundadas em outros momentos histórico e compor ou dar origem a novas questões e desafios para vida humana. Assim, a apropriação do conhecimento por parte das novas gerações pode ser considerada, em um dado momento histórico e formação social, uma necessidade humana (DAVIDOV, 1988; ILYENKOV, 2007).

Cada problema que se apresenta exige uma ou mais respostas, que se colocam diante de um conjunto de respostas possíveis no interior da atividade humana no mundo. Da mesma forma, eles próprios podem ter formulações distintas e/ou se vincular de formas diferentes com outros problemas humanos também estabelecidos.

Além disso, o processo de conhecer se dá por aproximações sucessivas aos objetos da realidade, no sentido de revelar suas propriedades e relações entre si, bem como as possíveis funções que eles podem assumir na atividade humana (KOPNIN, 1978; LEONTIEV, 2021).

Nesse sentido, os problemas colocados são sempre transitórios e as respostas, sempre parciais – mas podem ser cada vez mais profundos e precisos.

Na medida em que as necessidades humanas, formas de atividade e objetos vão sendo criados e desenvolvidos, a ação teórica que os acompanha, como resultado e modo de conhecer, também se desenvolve e adquire formas variadas.

Davidov (1988) traz considerações sobre a matemática que ilustra essa questão. O autor afirma que as formas e operações matemáticas são desenvolvidas como resposta a um problema humano, que consiste na necessidade de controlar a variação da quantidade das coisas, fenômenos, acontecimentos que se apresentam na realidade. A resposta central a esse problema está no conceito de “grandeza” (discreta ou contínua), como uma propriedade das coisas que pode ser destacada, comparada (“maior”, “menor”, “igual”) e, posteriormente, quantificada. Assim, o conhecimento sintetizado nessa área de conhecimento representa formas de colocar e de responder a esse problema estabelecido no processo de vida humano.

As diferentes necessidades humanas implicam distintas ordens de problemas e suas possíveis respostas, podendo se referir, por exemplo, à natureza ou à sociedade. Dentro desses grandes campos de necessidades e atividades humanas (o natural e o social) também os problemas podem ser das mais variadas formas e conteúdos, exigindo respostas adequadas e específicas a essa variedade (LUKÁCS, 2013; LEONTIEV, 2021).

O conhecimento humano apresenta, assim, grande diversidade no que se refere à forma com que apreende a realidade em sua multiplicidade de coisas, objetos, estruturas, relações e processos.

Nesse sentido mais amplo ou geral, a teoria, como produto da atividade teórica, encontra-se relacionada ao conhecimento em geral, ao pensamento organizado, sistematizado. Nesses termos, ela procura prover os meios e objetivos, historicamente formados, de compreensão das mais diversas esferas da realidade.

Lukács (2013) desenvolve essa questão, discutindo a relação entre teleologia e causalidade no trabalho e na práxis social de forma geral. Segundo ele, ambas as categorias se apresentam como “pôr”, postas, procurando destacar sua fundamentação tanto no ato de um sujeito que as estabelece (conscientemente), quanto na orientação à e via de realização (material).

Como discutimos anteriormente, esse processo se desenvolve como capacidade humana a partir do trabalho, em especial do estabelecimento de uma finalidade. Segundo o autor, trata-se de um processo real que se inicia por um ato de consciência. Esse “pôr

teleológico” está presente no início, mas também durante todo o processo, como controle de seus diversos momentos. Por isso, ele afirma que a atividade humana/práxis se constitui de uma “contínua realização de pores teleológicos” (LUKÁCS, 2013, p. XX).

Já o pôr relacionado à causalidade refere-se à configuração, a partir de um ato de consciência, de processos que acontecem com os fenômenos pela sua própria natureza, leis e propriedades, como “automovimento que repousa sobre si próprio” (*idem*, p. 48). Assim, “[...] as cadeias causais [...] são escolhidas, postas em movimento e abandonadas ao seu próprio movimento, para favorecer a realização do fim estabelecido desde o início” (*idem*, p. 99).

Ambos os processos existem em unidade e em determinação mútua e neles ocupa papel de destaque a vontade e as escolhas (entre alternativas) relacionadas ao que se quer ou considera que deva ser feito.

Segundo Lukács (2013) as “formas superiores de práxis social” também apresentam em si essa relação entre teleologia e causalidade, ponderando que o modo como isso acontece depende de uma análise concreta de cada uma dessas formas.

Por um lado, o pôr teleológico é a determinação primária desse processo. É a partir dele (da consciência sobre ele), em última instância, que são definidos os meios de sua realização – na ausência do fim, a questão dos meios não se coloca (LUKÁCS, 2013).

Por outro lado, o desconhecimento dos nexos causais faz com que eles não sejam efetivamente colocados em movimento e impede que fins sejam realizados no sentido previamente estabelecido. Como diz Lukács (2013, p. 55), na especificidade do processo de trabalho, tais nexos “continuam a operar de modo natural e o pôr teológico se suprime por si mesmo, uma vez que, não sendo realizável, se reduz a um fato de consciência que se tornou impotente diante da natureza”.

Assim, no plano da atividade teórica, portanto ainda em vias de realização, o pôr de causalidade está no que o autor chama de “investigação dos meios”, que implica em um “conhecimento objetivo da gênese causal das objetividades e dos processos cujo andamento pode levar a alcançar o fim posto” (LUKÁCS, 2013, p. 54) e apresenta uma dupla função:

de um lado, evidencia aquilo que em si governa os objetos em questão, independentemente de toda a consciência; de outro, descobre neles aquelas novas conexões, aquelas novas possibilidades de funções através de cujo pôr-em-movimento tornam efetivável o fim teleologicamente posto (*idem*).

Nesse sentido, podemos considerar que o desenvolvimento da investigação dos meios para a realização dos fins estabelecidos origina, orienta e cria as condições para o processo de



produção do conhecimento humano acerca dos objetos da realidade e do processo (atividade) de transformação desses objetos a fim de atender às suas necessidades e anseios.

Lukács (2013) destaca que existem outros fatores (subjetivos e objetivo) que interferem nesse processo para além do domínio de fins e meios e da vontade do sujeito. Um deles está na questão das “casualidades”, seja em virtude dos efeitos não previstos ou conhecidos das propriedades e do movimento do próprio objeto, seja em virtude de desconhecimento ou imprecisões do sujeito na regulação desse processo.

Outro fator são as representações (“ontológicas”) que o sujeito tem sobre a vida e o mundo, que determinam seus pensamentos e sua atuação no mundo e apresentam uma relativa (porém forte) independência em relação a seu conhecimento sobre as cadeias causais ou sua vontade em relação a um ou outro fim (LUKÁCS, 2013).

Podemos dizer que a atividade teórica envolve o domínio consciente e a sistematização dos momentos e condições desse processo. O conhecimento acumulado ao longa da história, decorrente da atividade humana realizada por várias gerações, se manifesta na forma de representações, conceitos, hipóteses, teorias, leis, que se referem às propriedades dos objetos, aos meios e instrumentos necessários para transformá-los e às condições que possibilitam ou não essa realização (VÁZQUEZ, 1968).

Por outro lado, a atividade teórica e o conhecimento passam cada vez mais a participar do processo de transformação da realidade, não apenas por retratá-la ou apreendê-la, mas também, e principalmente, como parte integrante desse processo, como momento ou meio de sua realização. Como diz Leontiev (2021), o reflexo não pode ser separado dos momentos da atividade humana que o engendram e são mediado por ele. Assim, a atividade teórica consiste nas ações de formação de uma imagem, mas também nas ações e operações que atuam sobre ela.

Nesse sentido, a compreensão da realidade existe tanto naquilo que ela é ou como se apresenta no seu momento e forma atual, quanto naquilo que ela pode ou deve ser, tendo em vista o processo de produção e reprodução da vida humana (KOPNIN, 1978).

Esse movimento está sintetizado na categoria de **ideal**, como expressão da capacidade de idealização dos objetos e do processo de sua transformação. Segundo Kopnin, (1978, p. 131):

O ideal é um reflexo da realidade sob as formas da atividade do homem, de sua vontade e consciência; não se trata de uma coisa ideal acessível à mente mas de uma capacidade do homem para, em sua atividade, produzir intelectualmente (atividade), nas idéias, vontade, necessidade e fins, esse ou aquele objeto.

Esse processo envolve conseguir ver o todo antes de suas partes e como relação entre elas, bem como operar com ele na atividade do pensamento, como um plano geral desse todo examinado em seus desdobramentos fundamentais. Assim, para além ou como parte do processo de compreensão da realidade, está a possibilidade e a necessidade de imaginá-la e projetá-la (DAVIDOV, 1988).

Entendemos que esse é o movimento que liga o conhecimento e a atividade teórica à sua realização prática. A partir dele, a teoria passa da acomodação na consciência de propriedades dos objetos, para a projeção de um objeto antes inexistente e a preparação de um plano de ação geral orientado à realização dele. Assim, antes de sua transformação efetiva, o objeto e as etapas de seu processo de transformação são concebidos idealmente, teoricamente.

Na atividade prática não é a ideia que se converte em objeto mas o objeto que se torna outro objeto à base da prática, que incorpora a atividade material e a ideia (o reflexo do objeto). A ideia desempenha certa função na transformação de um objeto (ou objetos) em outros, já que reflete criativamente o objeto (tal qual ele é e tal qual deve ser por sua ideia ou ideal) e assim orienta a atividade prática material, cria a forma ideal da coisa futura ou do processo futuro que se materializam na prática. Além do mais, só por meio da abstração é possível separar a ideia ou essa forma ideal da própria atividade prática material” (KOPNIN, 1978, p. 338).

Primeiramente, consideramos o **objeto** na sua dimensão material, como certa delimitação da realidade, representada por fenômenos, coisas, relações e/ou processos que existem independentemente do **sujeito** (singular ou coletivo), da sua consciência e vontade.

Por outro lado, no processo da vida humana, ele se apresenta mediado pela atividade humana, carregando sua história e os conhecimento desenvolvidos sobre ele. Por isso, o processo de delimitação de certos aspectos da realidade, que vai se sendo estabelecido pela atividade humana, também constitui o que ele é como objeto.

Conforme Leontiev (2021, p. 106), o objeto da atividade humana é duplo: “[...] em sua existência independente como algo que se subordina e transforma a atividade do sujeito” e “[...] como imagem do objeto, como produto do reflexo de suas propriedades, que se realiza como resultado” dessa atividade.

Nesse sentido, pode-se considerar que o objeto representa o elo entre os indivíduos e o mundo/realidade exterior, passagem do material ao ideal (e deste novamente ao material), e síntese de um conjunto de relações materiais e ideais (LEONTIEV, 2021).

Entendemos que não se trata de uma aplicação prática de um conhecimento previamente formulado, mas de um momento em que novas possibilidades reais/concretas de transformação do objeto se apresentam ao sujeito. Portanto, ele é constitutivo do próprio conhecimento, do seu processo de produção.

Por meio do conhecimento criam-se ideias, nas quais se expressam as relações do homem, sua prática e da realidade circundante, seus objetivos e aspirações, a visão do mundo não apenas tal qual é mas também tal qual deve ser. O ideal, contido no conhecimento, é uma forma especial de atividade do sujeito. (KOPNIN, 1978, p. 308).

Para que o conhecimento se constitua num meio de assimilação prática dos processos e objetos, deve possuí-lo em seu conteúdo, refletir as propriedades e leis da realidade objetiva e não ver as coisas apenas tais quais são dadas na natureza como vê-las tais quais elas podem ser como resultado da nossa atividade prática. As ideias são imagens, são medidas segundo as quais o homem cria dos objetos existentes novos objetos; daí se refletem nas ideias as propriedades e leis da realidade objetiva (KOPNIN, 1978, p. 122-123).

Nesse sentido, a transformação ideal, como antecipação da transformação material, é um processo necessariamente mediado pelo conhecimento e, nesse caso, um conhecimento que sintetize os momentos determinantes do fenômeno em questão.

Tomando esse processo como um todo, pode-se dizer que ele envolve o domínio do ser humano a respeito das propriedades dos objetos e dos meios necessários à transformação deles, bem como das condições em que isso ocorre ou pode ocorrer.

Além disso, aquilo que orienta esse processo é a sua finalidade, que aparece inicialmente (em forma teórica) como um resultado ideal, algo que ainda não tem existência efetiva/material, mas que determina e regula a atividade em todas as suas etapas (LUKÁCS, 2013). Como diz Vázquez (1968, p. 187), “[...] a determinação não vem do passado, mas do futuro”.

Por fim, além da sua existência ideal e possibilidade de realização, a finalidade implica na exigência de uma realização; se relaciona com a vontade de que aconteça e nos leva a agir (governa nossa ação; determina nossos atos; impulsiona a ação); ressalta a necessidade humana como algo que mobiliza (VÁZQUEZ, 1968). Assim, a continuidade da transformação ideal em transformação real depende da vontade, desejo, iniciativa e decisões do sujeito/agente (individual e coletivo) que a realiza.

Como discutido anteriormente, o domínio dos fins e meios das atividades expressa a capacidade humana de realizá-las e é um resultado do processo de trabalho. Tal domínio implica no conhecimento do sujeito sobre sua finalidade, conteúdo e forma (tipo de atividade, modo de ação requerido, propriedades dos objetos e meios de trabalho). Nesse sentido, a relação entre fins e meios, que compõe a atividade da consciência, existe antes do desenvolvimento desta como pensamento organizado, sintetizado em uma atividade autônoma, propriamente teórica, e nos conhecimentos acumulados e sistematizados que a constitui e sobre os quais atua.

Assim, o plano ideal do objeto já existe e atua como orientação, planejamento, regulação das ações de trabalho em seus primeiros momentos, da mesma forma que o processo de transformação material (trabalho) vai formando a capacidade de transformação ideal (DAVIDOV, 1988).

A partir da divisão do trabalho ocorre uma progressiva separação dos processos ideais em formas próprias e autônomas de atividades. Contudo, do ponto de vista do sistema de relações da realidade, esse processo não leva a formas estanques de atividade, mas a imbricações entre suas formas e momentos internos e externos e entre as atividades teóricas e práticas.

Assim, a teoria apresenta-se como um tipo novo, resultado de um novo modo de atuar no mundo: a atividade teórica, cuja finalidade é captar e sintetizar de modo generalizado os momentos fundamentais de formação/constituição de um determinado fenômeno.

Nessas bases se situa o papel do ideal e da atividade teórica no desenvolvimento da atividade prática, entendida como transformação material. A teoria se apresenta como compreensão e orientação da prática, na medida em que contribui para identificar e sistematizar os problemas centrais com os quais precisamos lidar em uma determinada atividade/esfera da vida, bem como os meios necessários para solucioná-los.

Esse domínio parte do trabalho, mas envolve cada uma das formas particulares da atividade humana, situando-as dentro do sistema de objetos, atividades e de relações que constitui a realidade. A atividade teórica se apoia nessas formas particulares buscando compreender a realidade em seu conjunto de relações e expressar essa compreensão de modo sistemático e fundamentado, bem como formular os problemas que se apresentam aos seres humanos no seu processo de vida e estabelecer os meios possíveis de responder a eles.

No atual momento de desenvolvimento da atividade e do conhecimento humano, esse processo está sintetizado nos campos de conhecimento científico, filosófico, artístico, entre outros<sup>39</sup>, que se constituem em formas distintas de consciência social. Podemos considerar que a cada atividade humana ou campo de conhecimento corresponde um modo de apropriação de seu objeto (KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988).

Por outro lado, podemos considerar que a posição ocupada por cada uma dessas atividades dentro do sistema de relações em que existem depende do modo como elas atuam nos

---

<sup>39</sup> Consideramos que entre essas outras formas, pode-se incluir campos características das atividades da cultura corporal, como por exemplo, aqueles referentes ao “lúdico” e/ou ao “esporte”. Buscamos retomar essa questão no capítulo 3.

e/ou constituem os processos teleológicos e causais existentes na atividade humana em geral – quais são seus fins específicos, por quais processos elas se desenvolvem e se realizam, quais são suas implicações para a vida humana de forma geral.

Assim, tal como mencionado no item anterior a respeito das formas da prática, caberia ainda uma avaliação mais detida a respeito das formas pelas quais as diferentes atividades humanas participam desse processo teórico. Isso significaria destacar sua forma específica de inserção no processo de compreensão e transformação da realidade – seu potencial de compreensão, projeção, reconfiguração, materialização da/na realidade.

## 2.4 O “TEÓRICO” E O “EMPÍRICO” COMO FORMAS DE PENSAMENTO

Essas considerações sobre a categoria de teoria e sua relação com a compreensão da realidade ressaltam a necessidade tanto de apropriação dos conhecimentos já produzidos e da atividade que os produziu e delimitou os objetos idealmente, quanto do desenvolvimento das capacidades humanas sintetizadas nessa atividade.

Considerando que a questão desta pesquisa se refere à especificidade do ensino, o problema da relação entre teoria e prática que se relaciona mais diretamente com as nossas discussões é o modo como o ser humano produz e organiza o conhecimento, bem como as formas, aspectos e qualidades com que esse conhecimento sintetiza a sua compreensão da realidade e sua atividade no mundo, e desenvolve suas capacidades. Entendemos que essa delimitação pode conferir ao “teórico” a propriedade de instrumento e critério para a elaboração e organização dos conteúdos de ensino.

Com relação a isso, dentro de cada forma com que a realidade se apresenta e que a constitui, o conhecimento pode se diferenciar também em relação ao seu alcance e profundidade como meio de apreensão dos objetos. Essa diferenciação expressa o desenvolvimento da consciência e do pensamento, que se inicia no processo de trabalho e prossegue na forma teórica da atividade humana, como pensamento organizado/sistematizado. Com diz Davidov (1988, p. 156, tradução nossa), “[...] o pensamento é a principal força organizadora e racionalizadora da consciência humana”.

Podemos dizer que a função própria do pensamento no desenvolvimento da consciência humana, que constitui a sua natureza e importância, encontra-se em elevar a capacidade da apreensão da realidade a uma qualidade capaz de aproximar cada vez mais o ser humano da diversidade de objetos e fenômenos que a compõe. Isso significa tomá-los: 1) nas

suas formas e conteúdos próprios e diferenciados em relação aos demais; 2) naquilo que eles têm de mais simples e direto de ser apreendido até seus aspectos mais complexos, que exigem um tempo e esforço coletivo maiores e/ou instrumentos físicos e cognitivos mais sofisticados e elaborados; 3) tanto na forma em que eles se apresentam no tempo presente, imediatamente dado, quanto no seu processo histórico; 4) nas relações que eles estabelecem entre si, que interferem com diferentes intensidades e direções no processo de desenvolvimento de cada um; 5) no modo como cada um se liga à atividade humana de produção e reprodução da vida, seja a modificando e condicionando, seja sendo criados ou transformados por ela.

Com base nas discussões que fizemos até agora, podemos dizer que a consciência e o pensamento: se expressam no indivíduo singular, mas se constituem socialmente (como consciência social), na medida em que se vinculam com problemas e soluções mediadas pelas formas sociais existentes em determinado momento histórico; desenvolvem-se ao longo da história, adquirindo novas formas e conteúdos na sua relação com o conjunto da atividade humana, na medida em que essa se diversifica.

O desenvolvimento social e historicamente estabelecido dessa capacidade está na base da distinção entre os modos existentes de apreender e sistematizar a realidade, especialmente entre as formas **empírica** e **teórica** do pensamento e do conhecimento (DAVIDOV, 1988).

Cabe destacar que tais termos são utilizados pelo autor para marcar a existência de duas lógicas que regem a apreensão e sistematização dos conhecimentos da realidade, uma pautada na lógica formal (que resultaria no “pensamento empírico”) e a outra, na lógica dialética (que resultaria em um pensamento de caráter “teórico”) (DAVIDOV, 1988).

Ao longo deste item procuramos caracterizar essas “lógicas” dentro do processo de formação e atuação do pensamento humano. Neste momento, afirmamos apenas que o “pensamento empírico” não se refere à apreensão concreto-sensorial, ou de “dados empíricos”, assim como o “pensamento teórico” não faz referência às operações do pensamento capaz de “verbalizar” os aspectos da realidade. Esse é um modo próprio do pensamento formal ou empírico de colocar a questão (KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988).

Kopnin (1978) afirma que o conhecimento teórico ou dialético tem como pressupostos: constituir-se como processo de conhecimento da realidade objetiva pelo pensamento e como movimento de busca de novos resultados segundo as leis e formas próprias da realidade, representadas na consciência do homem; a relação prática entre sujeito e objeto como base desse movimento; as leis e categorias da dialética como instrumentos de novos resultados no

pensamento e representando as leis do movimento dos fenômenos da realidade objetiva e do conhecimentos a respeito dele.

Consideramos que a diferença entre o empírico e o teórico nos termos anteriormente colocados é fundamental tanto para a discussão sobre as concepções de conhecimento envolvidas, quanto para as formas de elaboração e organização dos conteúdos de ensino que dela provém.

Para essa discussão, destacamos inicialmente três pontos relacionados ao pensamento: como ele atua e se desenvolve; qual o papel da linguagem/palavra nesse processo; como ele expressa a relação entre sensorial e racional.

Quanto ao primeiro ponto, destacamos duas operações fundamentais do pensamento na apreensão e análise dos dados da realidade: a **abstração** e a **generalização**. A abstração refere-se ao destaque e à separação de aspectos ou características de determinado fenômeno da realidade (objeto, coisa, relação, processo) em relação ao seu todo. A generalização refere-se a um processo de reunir determinados fenômenos a partir de aspectos ou características que eles tenham em comum. Essas duas operações se realizam inter-relacionadas na atividade do pensamento (DAVIDOV, 1988; KOPNIN, 1978).

A partir delas, o ser humano apreende um determinado fenômeno em seu todo e em suas partes, estabelece semelhanças e diferenças entre os objetos da realidade, os compara, ordena e classifica segundo essas suas semelhanças e diferenças. Isso permite tanto a distinção entre os aspectos de um mesmo objeto/fenômeno (este é desmembrado em diferentes partes, “abstraídas” de seu todo), quanto a identificação desses aspectos em outros fenômenos. Assim, é possível estabelecer ligação entre duas ou mais coisas, colocá-las em relação entre si e com as outras – duas coisas ou aspectos da realidade, captados sensorialmente em tempos e espaços diferentes, são reunidas por alguma(s) de suas características (funções ou papéis dentro da atividade humana) e sintetizadas em uma forma generalizada.

Essas abstrações e generalizações, por sua vez, entram novamente na análise do objeto, em outros aspectos deste, fazendo parte de um novo movimento de abstração e generalizações no processo permanente do pensamento de aproximação cada vez maior aos objetos da realidade. Elas são, nesse sentido, tanto resultados/sínteses, como meios/instrumentos do pensamento humano (KOPNIN, 1978).

Cada uma dessas operações (abstração e generalização) apresenta formas e qualidades diversas que se apresentam em momentos distintos tanto do desenvolvimento histórico do pensamento humano, quanto do processo atual e permanente de pensar a realidade. Assim,

existem abstrações e generalizações tanto de caráter empírico, quanto teórico, cada uma caracterizando sua respectiva forma de pensamento (DAVIDOV, 1988).

Essa diferença se apresenta no papel específico desempenhado pela palavra/linguagem e, dentro deles, na relação entre sensorial e racional. Com base nessas relações, podemos dizer que o pensamento vai progressivamente tornando a apreensão da realidade menos direta e imediata, ao mesmo tempo em que passa a se orientar de forma mais direta às finalidades estabelecidas para a sua atividade.

Com base em Vigotski (2009), compreende-se que a palavra/linguagem surge no processo de comunicação entre os seres humanos, necessária à cooperação existente dentro do processo de trabalho. Ela é uma forma de generalização das coisas e dos diversos momentos da atividade humana com elas, porém pode cumprir o papel ora de denominar os objetos da realidade e/ou alguma de suas características, ora de explicar ou sintetizar os **significados** deles no pensamento. Em ambos, ela atua como principal signo dessa atividade.

No mesmo sentido, Leontiev (2021) afirma que a forma verbal/linguagem resulta do domínio a respeito da experiência da prática social por parte dos indivíduos, o que permite a comunicação entre eles. Além disso, ela funciona como portadora de significados sociais elaborados, formando um **sistema de significados** e permitindo a transmissão de experiências individuais e coletivas para outros indivíduos e gerações.

Além disso, como sínteses das operações de abstração e generalização (como significado), a palavra atua também como instrumento do pensamento, permitindo que se opere com as coisas sem estar em contato direto com elas e exercendo, assim, papel de mediação entre o pensamento e a coisa. Esse processo se realiza a partir de associações entre aquelas operações e da modificação de tais associações, baseadas em novas observações, abstrações e generalizações que vão sendo realizadas na atividade humana. Dessa forma, a palavra como significado e instrumento é uma condição para a realização e continuidade do processo de pensamento (VIGOTSKI, 2009; KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988).

Segundo Davidov (1988), o conteúdo da palavra, como representação geral, se dá inicialmente na percepção e depois passa diretamente às descrições verbais. Nesse sentido, a transformação das imagens dos objetos pelo pensamento “[...] pode realizar-se tanto no plano das representações sensoriais como na atividade verbal-discursiva, com elas ligada” (*idem*, p. 121). Nesse sentido, a palavra atua como mediação entre as esferas sensorial e racional, sendo responsável por dar à experiência sensorial uma forma geral (representação).



Segundo Kopnin (1978), as sensações e percepções são o fundamento de todo o conhecimento do mundo exterior. Elas representam uma forma mais direta e imediata de relação com os objetos da realidade e suas propriedades. A partir delas, o ser humano consegue identificar algumas dessas propriedades de modo a inseri-las em suas relações de vida.

O pensamento parte dessas formas de apreensão (imagens dos objetos) e busca estabelecer relações entre elas. O racional surge quando os resultados da representação sensorial da realidade assumem a forma de pensamento (KOPNIN, 1978).

O autor destaca que essa relação entre sensorial e racional não se dá como sucessão entre eles, de um para o outro, mas como participação conjunta, como inter-relação no processo de conhecer.

O sensorial e o racional não são dois degraus do conhecimento mas dois momentos que o penetram em todas as formas e em todas as etapas do desenvolvimento. O próprio pensamento nunca pode carecer do sensorial quer na sua origem, quer na forma de existência; ele sempre se baseia no sistema de sinais sensorialmente perceptíveis (KOPNIN, 1978, p. 150).

Do mesmo modo que o sensorial se constitui na base para o pensamento, este atua sobre aquele, de modo que a relação entre sensorial e racional não se apresenta de uma forma pronta e fixa, mas se desenvolve ao longo da história humana, no processo de apreensão da realidade em suas diferentes formas e aspectos. Segundo Kopnin (1978, p. 151):

No homem, o conhecimento através dos sentidos não se manifesta em forma pura, embora por forma seja pensamento, pois o homem expressa sob a forma de juízos (juízos de percepção) os resultados do conhecimento da realidade através dos sentidos. Seja qual for o conhecimento humano, ele é mediado pela prática antecedente, pelos resultados do pensamento das gerações anteriores, fixados nas palavras. No homem nem se pode falar de conhecimento sensorial como tal. A prática do homem e seu pensamento introduziram mudança substancial, transformaram a experiência sensorial do homem, daí o conhecimento, independentemente da fase em que se encontre, implicar sempre, nessa ou naquela medida, momentos de processamento racional dos dados dos sentidos, razão porque ele é sempre pensamento.

Assim, a partir da relação, permanente e contínua, entre o sensorial e o racional, o processo de apreensão da realidade pelo ser humano vai adquirindo novas características, formas e alcances, sintetizados nos pensamentos empírico e teórico. Não se trata de um processo “mais” ou “menos” sensorial ou racional em cada momento histórico, mas se mantém uma base sensorial e se desenvolve historicamente, principalmente a partir da atividade do pensamento e

de seu desenvolvimento específico, o que acaba por modificar e enriquecer, inclusive, essa base em que se assenta<sup>40</sup>.

A partir dessas discussões, podemos dizer que as formas empírica e teórica expressam não uma maior proximidade ao sensorial ou ao racional, respectivamente, mas momentos diferenciados do processo de pensamento (racional), tanto na sua atuação presente (como formas existentes e constitutivas de pensar a realidade atualmente), quanto no seu desenvolvimento histórico (como formas que foram se formando e diferenciando historicamente). Dentro do pensamento existem, assim, formas e graus de mediação entre o sensorial e o racional, que implicam em diferentes modos de se conhecer (KOPNIN, 1978).

As representações da realidade sintetizadas na palavra são apenas uma das formas e graus de mediação estabelecida pelo pensamento na sua relação com o objeto. Segundo Davidov (1988), elas são resultado e instrumento da generalização empírica e as operações realizadas a partir delas constituem a base da forma empírica do pensamento humano – que o autor chama, em certo momento, de “pensamento discursivo empírico”.

Já o papel de mediação e de apreensão teórica do objeto pode ser sintetizada em outra forma própria ao pensamento e ao conhecimento humano: o **conceito** (VIGOTSKI, 2009; DAVIDOV, 1988).

O termo “conceito” (tal como “teoria”, “prática”, “empírico” e “teórico”, já abordados), não apresenta o mesmo significado em qualquer circunstância e/ou perspectiva teórica. A compreensão mais comum atribui tal termo a quaisquer representações gerais da realidade, sendo utilizado para a nomeação e definição do que são as coisas, suas diferentes características e/ou a “classe” a que pertencem.

Do ponto de vista do pensamento teórico, há que se distinguir o conceito como movimento do pensamento sobre o fenômeno e forma sintetizada do conhecimento humano como instrumento do pensamento, da definição do conceito. Para expressar essa distinção, Davidov (1988) propõe qualificar as representações gerais, sintetizadas na palavra, e o conceito propriamente dito, respectivamente, como **conceito empírico** e **conceito teórico**<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> A afirmação dessa relação mútua entre sensorial e racional, particularmente a inexistência desses dois modos de apreensão da realidade em formas “puras”, parece importante para pensarmos os conteúdos de ensino. No processo formativo, isso nos leva a descartar, como objetivo pedagógico, o desenvolvimento de “capacidades sensoriais/sensíveis” separadas das “racionais”, ou isoladas em relação às atividades em que estão inseridas, com suas finalidades e ações características e específicas. Esse é um caminho já proposto para o ensino de Educação Física (Bracht, 1997). Procuraremos retomar esse debate no próximo capítulo.

<sup>41</sup> O termo “conceito empírico” parece ser cunhado em Davidov (1988) como forma de diferenciação em relação ao “teórico” e para representar o entendimento mais comum sobre o significado de “conceito”. Outros autores, como Rosental e Straks (1960) e Kopnin (1978), utilizam o termo “conceito” para designar essa forma (síntese) teórica do conhecimento e o termo “representação” para designar o empírico. O próprio Davidov (*idem*) afirma

Ambos são instrumento e síntese da atividade humana realizada pelo pensamento, entretanto implicam diferentes formas e graus de operações (abstrações e generalizações) do pensamento – participam de forma distinta no sistema de significados humanos.

Como podemos entender o caráter e o alcance que resulta do pensamento empírico? Ao dirigir-se às sínteses das características dadas **sensorialmente** e/ou representadas **verbalmente** acerca dos objetos da realidade, as abstrações e generalizações empíricas permitem estabelecer correlações (de identidade, semelhança e diferença) entre eles e resultam em processos de exemplificação, reunião, ordenamento, definição e classificação desses objetos – essa é a sua principal função no pensamento (DAVIDOV, 1988).

A própria variedade de necessidades humanas e das atividades que as atendem requer que os diferentes aspectos da realidade sejam separados (classificados) de acordo com a sua utilidade. Nesse sentido, essa forma de pensamento atua também diretamente na própria atividade prática dos seres humanos (DAVIDOV, 1988; LUKÁCS, 2013; LEONTIEV, 2021).

Podemos considerar que tais operações do pensamento proporcionam aproximações, detalhamentos, apuramentos cada vez maiores a respeito dos objetos da realidade na grande gama de aspectos que os constituem. Elas se sustentam naquelas abstrações que vão se mostrando mais relevantes nesse processo e seu acúmulo histórico resulta em associações cada vez mais variadas entre os fenômenos e suas representações e, assim, em aprimoramentos para a ciência e para a atividade prática.

Diante disso, cabe questionar se essas operações de caráter mais descritivo e classificatório já correspondem a toda a capacidade desenvolvida pelo ser humano de apreensão dos objetos da realidade em sua multiplicidade de aspectos e à incorporação deles na atividade prática em toda a sua potencialidade.

Essa questão se refere ao problema do tipo ou da natureza dos aspectos da realidade a que essas operações se dirigem, que são aqueles possíveis de serem apreendidas de modo mais direto e imediato, as características **externas** dos objetos (DAVIDOV, 1988; ROSENAL; STRAKS, 1960).

---

que o “conceito empírico” não deve ser considerado propriamente um “conceito”. Essa precisão, no entanto, não muda o fato de que o termo “conceito” é utilizado em outras perspectivas teóricas, notadamente na área pedagógica, não da forma como aqui entendemos o teórico, mas mais próximo da sua forma empírica ou sem a marcação ou compreensão dessa distinção. Além disso, do ponto de vista do ensino, interessa o processo de formação do pensamento conceitual, processos este desenvolvido a partir de ambas as formas de “conceitos”. Assim, para evitar que esses possíveis usos desse termo acabem atrapalhando a exposição, buscaremos sempre utilizá-lo junto com termos e qualificações.

Podemos considerar que tais características expressam a grande variedade de formas de manifestação dos fenômenos, não apenas do ponto de vista da sua expressão sensorial, mas também de suas representações no plano do pensamento. No primeiro caso, as ações e operações do pensamento se dirigem à avaliação das propriedades sensível dos objetos e podem implicar mais diretamente em um “fazer sensível”; no segundo, elas atuam no plano do discurso/verbalização e podem apresentar proximidades maiores ou menores em relação ao plano sensível.

Segundo Davidov (1988), o processo histórico humano resulta na possibilidade e necessidade histórica de dirigir o pensamento e o conjunto da atividade humana para aspectos do objeto que não podem ser apreendidos de forma direta e imediata, a partir da comparação entre características (sensoriais) e representações gerais dos objetos. Trata-se de procurar as **relações e conexões internas**<sup>42</sup> (ou essenciais) dos objetos da realidade, aspectos que requerem outra forma e grau de mediação e constituem o conteúdo do pensamento teórico.

Como mencionamos anteriormente neste capítulo, esse é o movimento da ciência, na sua diferenciação em relação ao pensamento mais imediato. Ela procura ir para além dos aspectos aparentes do objeto e apreender seus aspectos **essenciais**, compreendendo o que determina o surgimento e o desenvolvimento de algo (coisa, relação, processo). Segundo Rosental e Straks (1960, p. 55, tradução nossa), “[...] a ciência não tem outro fim que o descobrir por detrás do externo, detrás do que percebe imediatamente, o fundamento, a essência das coisas”. No mesmo sentido, Davidov (1988, p. 104, tradução nossa) afirma que “a ciência se esforça por passar da descrição dos fenômenos ao descobrimento da essência como conexão interna deles. Já Kopnin (1978, p. 203) afirma que “o conhecimento científico tem por finalidade o conhecimento da essência do objeto, da lei do seu movimento e evolução”. A busca pela **essência** do objeto depende de mediações que são desenvolvidas no processo da ciência e que resultam no conhecimento científico.

A relação entre essência e aparência está na base da diferença entre o interno e externo:

**A essência é o aspecto interno, relativamente estável, da realidade objetiva, que permanece oculto atrás da superfície dos fenômenos e que se manifesta através deles.**

**O fenômeno é o aspecto externo mais móvel e mutável da realidade objetiva, que constitui a forma de manifestar-se da essência** (ROSENTAL; STRAKS, 1960, p. 55, grifos do autor, tradução nossa).

---

<sup>42</sup> O “interno” e “externo” aqui apresentados estão no âmbito das propriedades do objeto e do pensamento que procura apreendê-las e operar sobre elas. Não se trata, portanto, das formas “interna” e “externa” da atividade humana, de acordo com a elaboração de Leontiev (2021), discutida no item anterior.

Entendemos que a discussão sobre os aspectos do objeto que estariam “ocultos”, escondidos, e que precisariam de operações específicas, próprias da ciência, para serem revelados, não se refere necessariamente à criação e ao uso de sofisticados instrumentos físicos e interpretativos para percebê-los, observá-los e interpretá-los, ou passá-los de indiretos e mediados, a diretos e imediatos – não se trata apenas do aperfeiçoamento na captação do dado sensorial.

Para ilustrar essa questão, Rosental e Straks (1960) mencionam o caso do desenvolvimento das “lentes”, que permitiram a revelação de corpos microscópicos ou distantes, não acessíveis a “olho nu”. Nesse caso, não se trata ainda, por si, de revelar relações e conexões internas dos objetos, mas de ampliar o alcance dos órgãos dos sentidos. Acreditamos que o mesmo pode ser dito sobre a capacidade e os instrumentos de interpretação dos dados levantados.

Assim, consideramos que o interno não se manifesta da mesma forma que o externo, como se seu fundamento fosse sua localização mais profunda dentro do objeto, ocultada pelos aspectos externos. O ocultamento do aspecto interno, essencial, do objeto, parece estar mais relacionado à diferença de qualidade entre tal aspecto e aqueles considerados externos, do que propriamente a uma camada superficial que estaria cobrindo a outra, mais profunda ou “interna”.

Essa discussão traz a questão da ligação entre o empírico e o teórico. Conforme abordamos anteriormente, não se trata, simplesmente, de formas paralelas e/ou complementares do pensamento e do conhecimento humanos, mas principalmente formas que se relacionam. Nesse sentido, a atuação e o desenvolvimento do pensamento, considerados em sua unidade, se expressam na diferença e na relação entre as abstrações e generalizações empíricas e teórica, e têm como resultado formas, qualidades e alcances distintos na apreensão da realidade.

Segundo Kopnin (1978), a forma empírica tanto antecede a forma teórica, quanto constitui a sua base/fundamento. Ao mesmo tempo, existe um movimento entre essas formas, uma passagem de uma à outra.

Por um lado, antes de se ter a necessidade de apreender os aspectos internos de determinado objeto foi preciso e/ou suficiente o levantamento de determinado conjunto de dados e informações sobre as características dos objetos e sua organização a partir das operações de constatação, descrição, ordenamento e classificação. Essa é uma condição permanente do pensamento humano na sua procura por apreender a realidade. Assim, as operações do pensamento empírico constituem um primeiro passo no desenvolvimento do

conhecimento, processo que avança do conhecimento da aparência à essência, do mais imediato/externo, ao mais mediato/interno – o ser humano vai penetrando nos aspectos internos dos objetos da realidade, o que afirma sua capacidade e possibilidade de compreendê-los (DAVIDOV, 1988).

Por outro lado, a relação entre eles não se apresenta apenas nessa direção e nem sempre existiu nesses mesmos termos, mas permanece como movimento, passagem, e se desenvolve junto com o pensamento científico:

**O empírico e o teórico são níveis relativamente independentes**, a fronteira entre eles é até certo ponto condicional; o empírico se transforma em teórico e, ao contrário, o que em certa etapa da ciência se considerava teórico torna-se empiricamente acessível em outra etapa mais elevada. No entanto, a separação de dois níveis diferentes tornou-se possível somente no período do pensamento científico maduro; até para a ciência antiga a divisão do conhecimento em empírico e teórico perde o sentido (Kopnin, 1978, p. 153, grifos do autor).

Nesse sentido, para além da **diferença**, a **relação** (o movimento) entre empírico e teórico representa um resultado do processo de desenvolvimento do conhecimento científico, da capacidade de compreensão da realidade pelo ser humano e do desenvolvimento de seu processo de vida. Trata-se de um resultado próprio do desenvolvimento do conteúdo teórico do pensamento, na medida em que este assume, pressupõe e utiliza o conteúdo empírico.

Cabe afirmar, no entanto, que essa relação representa uma **possibilidade** alcançada pelo desenvolvimento do conhecimento. Conforme abordamos anteriormente, o processo científico (como a “atividade teórica”) não atua necessariamente a partir desse movimento, podendo se restringir, efetivamente, aos aspectos empíricos dos objetos. Isso acontece quando ele se orienta predominantemente, mesmo que de forma cada vez mais precisa, apenas à descrição dos objetos e de suas características mais ou menos ocultas, sem conseguir explicar como esses novos dados compõem o quadro sobre a origem e o desenvolvimento do fenômeno em questão (KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988).

Esse é o caminho do pensamento empírico, que permanece nos contornos de seu próprio conteúdo (se encerra em si mesmo) e, na medida em que não se dirige à base dos fenômenos, acaba por não alcançar e por desconsiderar a própria existência de algo para além da forma externa da realidade.

Nesse sentido, a diferença entre os aspectos externos (aparentes) e internos (essenciais) implica na qualidade daquilo que se busca apreender a respeito do objeto e nos meios necessários para tanto. Segundo Kopnin (1978, p. 152, grifos nossos):

No pensamento empírico o objeto é representado no aspecto das suas relações e manifestações exteriores acessíveis à contemplação vida. A forma lógica do empírico é constituída pelo juízo isoladamente, que **constata** o fato ou por certo sistema de fatos que **descreve** o fenômeno.

O pensamento teórico reflete o objeto no aspecto das relações internas e leis do movimento deste, cognoscíveis por meio da elaboração racional dos dados do conhecimento empírico. Sua forma lógica é constituída pelo sistema de abstrações que **explica** o objeto.

Entendemos que a descrição procura mostrar como o objeto é ou está na sua singularidade, resultado de operações de separar, comparar, dividir, diferenciar, com precisão cada vez maior, tais objetos e suas características. Busca-se, assim, apreender o objeto na sua existência presente e em toda sua variedade e diversidade.

A explicação do objeto, por outro lado, consiste na busca por suas **causas**. Ela pressupõe que uma mesma coisa/objeto tem diferentes modos de se manifestar ou a sua essência (mais ou menos oculta) pode aparecer de diversas e variadas maneiras (e até se modificar ou se transformar em outra coisa), a depender de determinadas condições e circunstâncias. Como dizem Rosental e Straks (1960), a essência constitui o fundamento que determina ou “causa” o fenômeno.

Assim, a essência, o interno ou a “explicação” não se referem a algo que está afastado do fenômeno ou oposto a ele, mas significa abordar o objeto a partir daquelas relações que fazem ele ser o que é, que caracterizam a sua unidade. Apenas a partir dessas relações essenciais (internas) toda a diversidade do objeto pode se manifestar externamente e eventualmente ser “descrita”. Da mesma forma, tais relações (aspecto interno) não podem se manifestar senão através do aspecto externo (aparência). Assim, aparência e essência não são dois aspectos isolados, mas expressam a unidade dos aspectos internos e externos dos objetos e processos da realidade objetiva (ROSENTAL; STRAKS, 1960).

Na análise do pensamento teórico, para além desse movimento entre as formas do processo do pensamento, devemos destacar, como conteúdo específico da forma teórica de pensar e compreender a realidade, o processo de surgimento e desenvolvimento do próprio objeto – o seu **movimento**.

Trata-se de tomá-lo não apenas na sua existência presente<sup>43</sup> mas em como ele se tornou aquilo que é e em suas tendência de desenvolvimento. Isso significa considerar o objeto em seu processo histórico.

---

<sup>43</sup> “A existência do objeto no tempo e no espaço, na unicidade/singularidade de sua existência presente, significa a manifestação de sua imediatez ou caráter externo” (DAVIDOV, 1988, p. 123, tradução nossa).

o estudo histórico [...] simplesmente significa aplicar as categorias do desenvolvimento à investigação dos fenômenos. Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isto implica em deixar visível sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo mostra que existe (VYGOTSKI, 1995, p. 67-68, tradução nossa).

Nesse sentido, entendemos que não se trata de “contar a história” do objeto, no sentido de dizer quando, onde e como ele aparece pela primeira vez e depois ir mostrando seus novos elementos, variações, fatos diversos, mais ou menos importantes, a eles relacionado, até chegar no momento presente. Ou seja, reunir e ordenar tudo aquilo que foi sendo captado direta e imediatamente em cada momento histórico. Dessa maneira, o histórico apenas se referiria a aspectos externos.

No pensamento teórico, o processo de surgimento e desenvolvimento está relacionado com as condições de existência do objeto em sua especificidade (DAVIDOV, 1988). Em um primeiro plano, isso significa referir-se a um movimento que é próprio do objeto, envolvendo a relação (interna) entre os aspectos que marcam a sua diversidade e aqueles que marcam a sua unidade, conforme mencionado anteriormente. Nesse sentido, no movimento do objeto, existem aspectos que aparecem e podem desaparecer sem que ele se altere fundamentalmente, mantendo uma certa estabilidade na sua presença e atuação na realidade – na relação com os problemas ou necessidades humanas que ele procura resolver ou atender.

Em um segundo plano, trata-se de enfatizar a relação de determinado objeto com os demais, já que na realidade eles não existem isolados uns dos outros. Assim, mais do que identificar o objeto que investigamos, ou ensinamos, sua forma mais geral e suas formas particulares e singulares, trata-se de encontrar ou definir o **sistema de relações** em que ele se situa e atua (BARATA-MOURA, 1994; 1997).

Do ponto de vista do pensamento, isso significa compreendê-lo não apenas a partir de comparações – identificação e diferenciação – com outros objetos, mas principalmente das relações que constituem cada um deles e que os ligam aos demais objeto da realidade e à atividade humana de forma geral.

O interno se descobre nas mediações em um sistema, dentro do todo, em sua formação [...] o presente e observável deve ser correlacionado mentalmente com o passado e as potências do futuro; neste caminho está a essência da mediação, da formação do sistema, do todo a partir das coisas interatuantes (DAVIDOV, 1988, p. 131, tradução nossa).



Dessa forma, se apresenta o papel da imaginação, como possibilidade de ver (projetar) o todo antes das partes. Trata-se da capacidade de antecipar o processo de transformação e criação dos objetos da realidade, a partir da compreensão dos aspectos e elementos do objeto em suas relações internas, e da combinação deles em novas formas e/ou com novas propriedades. Segundo Davidov (1978), tal capacidade se apresenta como premissa e condição indispensável da reprodução (compreensão) teórica da realidade.

Como forma do pensamento que procura apreender os objetos em seu conteúdo interno (teórico), em seu movimento e em suas relações com outros objetos, os conceitos também devem ser entendidos – ensinados e aprendidos – como algo que só existe na sua relação com outros conceitos.

Vigotski (2009), analisando a relação entre conceitos espontâneo e científicos no processo de formação dos conceitos na infância, ressalta que o sistema de relações de determinado objeto se expressa como **sistema de conceitos** e que isso representa justamente essa mudança de qualidade na atividade do pensamento:

[...] sem nenhuma relação definida com outros conceitos, seria impossível até mesmo a coexistência de cada conceito em particular, uma vez que a própria essência do conceito e da generalização pressupõe, a despeito da doutrina da lógica formal, não o empobrecimento mas o enriquecimento da realidade representada no conceito em comparação com a percepção sensorial e indireta e com a contemplação da realidade. Mas se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, é evidente que isto não pode ocorrer por outra via psicológica a não ser pela via do estabelecimento de vínculos complexos, de dependência e relações entre os objetos representados no conceito e a realidade restante. Deste modo, a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir (*idem*, p. 359).

Fora do sistema, os conceitos mantêm com o objeto uma relação diferente daquela que mantêm ao ingressarem em determinado sistema [...] Fora do sistema, nos conceitos só são possíveis vínculos que se estabelecem entre os próprios objetos, isto é, vínculos empíricos (*idem*, p. 379).

O autor relaciona esse processo de generalização representado pelo sistema de conceitos com à voluntariedade. Segundo ele, a relação com os conceitos nesse nível de sistematização se vincula à tomada de consciência sobre a própria atividade (o processo de “pensar o próprio pensamento”) e a possibilidade do uso voluntário dos conhecimentos (VIGOTSKI, 2009).

Desse modo, como forma específica de generalização, o sistema de conceitos representa não apenas o movimento de compreensão de objetos e atividades, mas também de tomada de consciência e estabelecimento de outros modos de ação e relação com eles (VIGOTSKI, 2009).

Desse ponto de vista, abordar o sistema de conhecimentos permite uma relação do indivíduo com o objeto desses conhecimentos em um plano intencional e consciente e, portanto, pode alcançar os limites da própria ação dirigida a esse objeto. No pensamento, tais ações estão também sintetizadas nos conceitos, como “modos de ação” com eles.

Ainda no plano do pensamento, para além de constatar a existência de uma diversidade de aspectos do objeto, ou do conjunto de objetos existentes na realidade, o sistema de relações que o conceito busca apreender requer que se assinale o peso específico de cada coisa, objeto, aspecto ou ação humana dentro desse todo (DAVIDOV, 1988).

Entendemos que isso significa que os diferentes aspectos ou objetos, e as ações possíveis com eles, interferem na existência e no desenvolvimento dos demais, ou seja, a partir da sua posição dentro do sistema, os objetos se formam e podem se transformar, podem ser ou fazer parte da **causa** de outros objetos (aspectos, coisas, fenômenos, relações, processos) ou serem resultados deles.

Por um lado, a apreensão dessa relação de causalidade de um objeto em relação a outro, relação essa que existe efetivamente na realidade, apoia-se em conhecimentos antecedentes a respeito desses objetos e de suas relações – o conceito se apresenta como síntese desse conhecimento. Por outro, tal apreensão representa um processo de aprofundamento cada vez maior no aspecto interno da realidade, nas relações dos e entre os objetos – o conceito se apresenta então como instrumento do pensamento para a obtenção de novos resultados (KOPNIN, 1978).

Na medida em que os diversos elementos que compõem um sistema de relações existem e atuam com formas e forças diferenciadas no movimento do objeto, a atividade do pensamento procura também sintetizar aquele que ocupa papel determinante ou de centro desse sistema de relações, o que pode ser chamado de **célula** (KOPNIN, 1978) ou **abstração substancial** (DAVIDOV, 1988).

Esse é um ponto determinante da forma teórica de pensamento dentro do processo de compreensão da realidade. A célula expressa o conteúdo universal do objeto na medida em que representa em relação a ele, ao mesmo tempo: 1) uma forma simples e específica; 2) forma comum a todas as manifestações particulares e singulares; 3) forma a partir das quais todas essas manifestações aparecem e desaparecem, surgem e se desenvolvem. Nesse sentido, ela permite que se distingam os aspectos que são necessários para a existência do objeto daqueles que são casuais.

A abstração e a generalização de tipo substancial encontram sua expressão no conceito teórico que serve de procedimento para deduzir os fenômenos particulares e singulares de sua base universal. Graças a isso, o conteúdo do conceito teórico são os processos de desenvolvimento dos sistemas integrais (DAVIDOV, 1988, p. 152).

No processo do pensamento, o movimento de aproximação ao objeto que parte dessas abstrações de qualidade especial, ainda que sínteses provisórias dentro de certo momento do conhecimento do referido objeto, volta-se aos demais aspectos e relações dentro do sistema.

Entendemos que isso pode acontecer mesmo dentro das operações próprias ao pensamento empírico, na medida em que a descrição do objeto e comparação entre aspectos particulares e singulares dele têm certos parâmetros/critérios, que podem se modificar se partirem também dessas abstrações, ou seja, do conteúdo universal do objeto.

O próprio processo de classificação existente em determinado objeto ou área de conhecimento (por exemplo, dos elementos químicos, dos seres vivos ou das atividades da cultura corporal) pode se apresentar em outros termos quando constituído e fundamentados nesse movimento. Nesse sentido, tais classificações já seriam resultado de generalizações teóricas, e não simplesmente de operações empíricas.

Nesse sentido, retomando uma ideia mencionada anteriormente, atribuir ao empírico e teórico, ao externo e interno, à aparência e à essência, atuação sobre diferentes “aspectos” dos objetos não significa a referência a uma maior variedade de características dos objetos que, somadas, resultariam em uma representação mais precisa do objeto como um todo. Da mesma forma, associar tais conceitos à “profundidade” em relação ao conhecimento da realidade não se refere a uma mudança no nível de detalhamento e precisão a respeito dessas características. Ao contrário, o que faz com que o interno seja característico de outro tipo de pensamento é uma mudança de qualidade, que se verifica nas diversas operações de análise e síntese com o conceito teórico.

O entendimento do objeto como e dentro de um sistema de relações (totalidade), com os pesos específicos que ele, ou seus aspectos, apresentam dentro desse sistema e, por conseguinte, o entendimento do conceito como sistema de relações conceituais, retomam a questão dos problemas ou necessidades humanas abordada no item anterior (sobre a teoria). Foi discutido que o conhecimento humano pode ser entendido como síntese das respostas aos problemas enfrentados pelos seres humanos no interior de sua atividade no mundo e que essa unidade de problemas e respostas se refere tanto a distintos campos da realidade (coisas, objetos, estruturas, relações, processos; naturais e sociais), quanto ao alcance dos aspectos que são apreendidos dentro desses campos.

Podemos dizer que essas **relações e conexões internas** de determinado objeto o posicionam em relação às necessidades ou problemas humanos que vão se colocando ao longo da história. A compreensão do objeto, considerada a partir do desenvolvimento do pensamento teórico, se apresenta como uma nova necessidade, de pensar, formular e enfrentar tais problemas.

Esse modo parte da própria natureza e especificidade do problema, da atividade e seu objeto (LEONTIEV, 2021), entendidos como componentes de um sistema de relações. Por um lado, encontramos problemas de ordem mais imediata (“problemas empíricos”), que de certa forma se resolvem por completo ou repetidamente a partir de operações com conteúdo mais simples dos fenômenos. Por outro lado, existe outra ordem de problemas, aqueles mais mediatos, de certa forma permanentes, cuja resolução leva a um movimento não apenas de sucessão e repetição, mas de novos problemas e/ou formas de resolvê-lo. Assim, a relação entre empírico e teórico caracteriza também o sistema de problemas enfrentados pelo ser humano no seu processo de vida.

Na medida em que tais necessidades e problemas vão se modificando ou enriquecendo historicamente, as próprias atividades/objetos que os atendem adquirem outro papel e importância, se modificam e se relacionam de outras formas com os demais objetos – o sistema como um todo se desenvolve e pode ser transformar.

Compreendemos que esse processo pode se apresentar em diferentes planos (sistemas) da realidade, alguns dos quais discutidos nos itens anteriores deste capítulo. Por exemplo, ele pode envolver o conjunto de relações de uma determinada formação social, como no desenvolvimento das contradições próprias do modo de produção capitalista e das respostas dadas a elas pelas diferentes classes que a constituem, que podem resultar em uma nova formação social (como sistema de relações sociais). Além disso, pode se referir também ao desenvolvimento de novas atividades humanas a partir do destaque e autonomização de determinadas ações de atividades anteriormente existentes, configurando transformações do sistema de relações nas quais tais atividade se inserem<sup>44</sup>.

As discussões deste item até agora, em especial quanto ao movimento do objeto, ao sistema de relação que o constitui e de que faz parte, à ação humana sobre ele mediada pelo conceito (ação com o conceito) e ao que ele pode ou deve vir a ser tendo em vista as

---

<sup>44</sup> Esse segundo plano, especificamente, traz implicações diretas para a discussão sobre as atividades da cultura corporal, em especial quanto aos seus vínculos com as atividades “lúdicas” e “artísticas” (como novos sistemas desenvolvidos a partir da atividade de trabalho), questão que será retomada no próximo capítulo.

necessidades ou problemas humanos, retomam algumas questões sobre a relação da teoria com a prática.

A compreensão do objeto como e dentro de um sistema de relações, da qual fazem parte determinados problemas e necessidades humanas, coloca em um primeiro plano a questão da ação humana com esses mesmos objetos. Entendemos que o movimento dos objetos, suas tendências de desenvolvimento, o que ele é e pode se tornar, não dependem apenas do movimento autônomo do próprio objeto, mas também das nossas ações em relação a ele dentro desse seu movimento interno e, principalmente, do caráter e dos efeitos dessas ações.

Primeiro, elas são novas ações do pensamento, que estabelecem o problema e projetam as suas possíveis soluções (as ações relacionadas ao projeto ideal da coisa). Nessa sua forma, elas podem ou não levar a efeitos práticos/materiais, mas podem contê-los em potencial.

Em seguida, com base na primeira, configuram-se em ações de intervenção (prática) sobre esse objeto. Nessa forma, os efeitos das ações adquirem materialidade e passam a existir independentemente da consciência e da vontade dos agentes individuais e coletivos que as realizam.

Assim, a relação teórica do ser humano com o objeto não prescinde da atividade/ação do ser humano com esses mesmos objetos, muito menos se opõe a ela, mas a pressupõe. Como diz Barata-Moura (1997), o sistema de relações compreende também essas ações como componentes do sistema.

Nesse mesmo sentido, o próprio sistema pode se transformar como resultado da atividade prática dos seres humanos, mediada por sua atividade teórica, em especial pela forma teórica de pensar e compreender a realidade. A teoria se apresenta, assim, como compreensão e orientação do conjunto da atividade humana, em especial da prática (MARX; ENGELS, 2007).

Dessa forma, o desenvolvimento da forma teórica (dialética) do pensamento e do conhecimento traz para as categorias “teoria” e “prática” a possibilidades de serem concebidas efetivamente como uma **relação**.

O conhecimento não existe para si mas para a prática dos homens. Quanto mais próximos ele estiver do conhecimento científico, tanto mais rápido e plenamente se realizará na atividade dos homens; quanto mais teórico, tanto mais prático e tanto maior é a importância que tem para o domínio e a direção dos processos da natureza (KOPNIN, 1978, p. 309).

O que essa discussão sobre o teórico traz para a formação dos estudantes e para o processo de ensino?

Com base em Leontiev (2021) e Vigotski (2009), podemos situar a formação da personalidade e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (capacidades humanas) como a base e a finalidade do processo de formação de crianças e jovens.

Segundo Leontiev (2021), a perspectiva da formação da personalidade destaca o conjunto/sistema das diversas atividades nas quais a pessoa toma parte, em especial do desenvolvimento dos tipos de atividade, dos motivos que as correlacionam e organizam, bem como da sua consciência a respeito delas e de seu próprio processo de vida. Desse ponto de vista, o conhecimento caminha junto com a formação de objetivos no sentido do desenvolvimento de um comportamento e de um modo de viver a vida.

O desenvolvimento do pensamento teórico, por sua vez, ocupa papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo Vigotski (2009), isso acontece porque a tomada de consciência sobre a própria atividade está na base dessa formação e é provocada pela aprendizagem sistemática de conceitos científicos/teóricos dentro de um sistema e permitem que o estudante possa agir voluntariamente com eles.

Com vistas a essa finalidade formativa, a atividade de ensino pode se responsabilizar por organizar o processo de aprendizagem desses conceitos/conhecimentos teóricos tendo em vista desenvolver um conjunto de atividades que fazem ou podem fazer parte das relações de vida do estudante. Da mesma forma, o ensino pode se orientar à formação de capacidades humanas, em especial aquelas relacionadas à análise e síntese e à projeção, imaginação e criação (DAVIDOV, 1988).

Nesse processo, ocupa papel de destaque a definição, elaboração e organização daquilo que se quer ensinar, o conteúdo de ensino, o que requer a análise do objeto da realidade que se quer que o estudante compreenda.

A perspectiva do pensamento teórico, como fundamento para a organização do ensino, apresenta uma direção para essa análise. Trata-se da busca pelo sistema de relações no qual se insere ou que constitui o objeto a ser ensinado, o que envolve o problema humano que ele responde e as abstrações substanciais/conceitos que caracterizam sua especificidade e sua ligação com outros objetos/sistemas (DAVIDOV, 1988; ILYENKOV, 2007).

Nesse sentido, o ensino procura ressaltar a relação entre o problema humano e o conceito. Ele objetiva a compreensão das propriedades do objeto em estudo, o que inclui a atividade humana envolvida na produção desse objeto e/ou de seus conhecimentos, bem como os problemas e soluções que constituem a respectiva área de conhecimento.

Consideramos que esses elementos de análise do objeto de ensino se constituem como critérios para elaboração e organização dos conteúdos de ensino. Estes seriam elaborados, portanto, a partir do movimento entre os conteúdos externos e internos, empíricos e teóricos, que constituem o objeto de ensino.

Nessa direção, o conceito e o pensamento teóricos, na medida em que sintetizam o movimento de compreensão e de transformação do objeto, dentro do sistema de relações e de atividades que constitui a realidade, podem atuar como categorias que expressam a relação entre teoria e prática no ensino.

Em síntese, este item buscou trazer a discussão sobre uma concepção de teoria e de pensamento teórico, na sua relação com o empírico, com o intuito de colocá-la a serviço da crítica e da proposição de caráter pedagógico. Assim, se há um salto entre as formas empíricas e teóricas do conhecimento e do pensamento humanos, essa diferença deve se expressar também nas concepções e proposições pedagógicas dos conteúdos de ensino.

Quais são os limites e possibilidade para o ensino em geral, e de Educação Física em particular, de proposições que estabelecem essa diferenciação e a incorporam em relação àquelas que não o fazem? Que diferenças efetivas podemos verificar entre essas concepções no que se refere à proposição dos conteúdos de ensino? Essas são algumas das questões a que chegamos e que nos orientam no próximo capítulo.

### 3. A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS CONTEÚDOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No capítulo anterior, procuramos abordar como a teoria e a prática se vinculam aos objetos da realidade natural e social, à atividade humana em geral e ao ensino em particular. Neste capítulo, discutimos a forma com que os conteúdos de ensino podem incorporar esse vínculo, ou seja, como eles expressam a relação entre teoria e prática.

Faremos essa discussão a partir do componente curricular de Educação Física. Para tanto, apresentamos um diálogo com produções da área, especialmente aquelas que se aproximam da proposição de conteúdos de ensino e que partem da mesma fundamentação teórica deste trabalho, sintetizando avaliações, formulações e orientações para tal proposição que assumimos nessa análise.

Dentro dessa discussão, são retomadas questões abordadas anteriormente, seja de aspectos gerais acerca do conhecimento, da atividade humana e da realidade material, seja de suas expressões em áreas de conhecimento, formas de atividade e objetos específicos, em especial aqueles próprios da Educação Física.

Nesse sentido, este capítulo procura abordar, na especificidade da Educação Física, questões (conceitos e categorias) já tratados neste trabalho em suas formas gerais. Destacamos a categoria **atividade**, o caráter **histórico** (das formas específicas de atividade) e o (processo de produção e organização do) **conhecimento**, bem como **empírico e teórico, teoria e prática, sistema de relações**.

Entendemos que esse desenvolvimento nos ajuda na discussão sobre o que seria, possível e potencialmente, a expressão da relação entre teoria e prática no ensino, em especial no processo de elaboração e organização de seus conteúdos, bem como na discussão sobre questões específicas da Educação Física. Dessa forma, este capítulo procurar sintetizar o lugar e o papel da relação entre teoria e prática no ensino a partir do objeto de estudo da Educação Física.

No capítulo 1, essas questões foram introduzidas a partir de um panorama geral da área, que envolveu: 1) a formulação do objeto de ensino de Educação Física na sua história (o debate sobre o que é Educação Física, o praticismo, a ampliação dos conteúdos), 2) certas continuidades do debate sobre a natureza da área e o seu processo de produção do conhecimento (o caráter cultural e os tipos de saberes), 3) um modo geral de organização dos conteúdos da área recentemente formulados, sintetizados em referenciais curriculares.



Como discutido naquele momento, os referenciais curriculares são sínteses do debate sobre o ensino e os conteúdos da área. Entretanto, em razão do seu objetivo como documento orientador para o ensino, do seu formato mais recorrente e de sua compreensão sobre o processo do conhecimento e do ensino, eles não costumam trazer aprofundamentos ou precisões a respeito das nossas questões de pesquisa.

Ao mesmo tempo, essa possível limitação da análise dos referenciais curriculares para a nossa discussão pode ser considerada um dado importante a respeito do momento atual do debate sobre o ensino de Educação Física e das possibilidades e limites das referidas propostas, especialmente no que se refere às questões então levantadas, dentre as quais estão: a caracterização do objeto de estudo e sua implicação para a organização dos conteúdos de ensino; a explicação dos critérios que fundamentam essa organização (classificações adotadas); o modo com os “tipos” de conteúdos propostos são articulados no ensino; a explicação das unidades/temas/manifestações da cultura corporal e da função específica de cada uma no processo formativo.

Assim, se não há nos referenciais curriculares respostas a elas, podemos concluir que esses documentos e/ou a(s) perspectiva(s) que os fundamenta(m): não consideram tais questões relevantes ou as consideram superadas; não se consideram responsáveis por se debruçar sobre elas e atribuem suas respostas aos próprios professores que os utilizarão; ou não conseguiram até o momento incorporar tais questões, nem apresentar respostas adequadas a elas. Tomando como base as discussões feitas até aqui, podemos considerar que cada uma dessas possíveis conclusões reforça de uma forma própria as questões levantadas e orienta também de forma específica o debate sobre o ensino de Educação Física.

Nosso objetivo, porém, não era chegar a uma definição mais precisa ou uma conceituação da teoria e da prática na Educação Física, formulando um modo específico de como elas se expressam ou devem se expressar no ensino da área, ou propor formas de organização do ensino de Educação Física de acordo com a perspectiva teórica aqui defendida, ou mesmo fazer uma crítica às compreensões existentes a esse respeito.

Procuramos, como forma de síntese sobre nossa questão de pesquisa, sistematizar um **campo de problemas** e fazer algumas considerações que contribuam para possíveis respostas a eles. Formulamos cinco itens, que dialogam com questões levantadas anteriormente e expressam ou podem expressar o modo específico como a relação entre teoria e prática aparece no ensino, particularmente nos conteúdos de ensino. Tais itens se apresentam como esse campo de problemas, relacionados mais diretamente ao processo de elaboração e organização dos

conteúdos. São eles: 1) as tipologias de conteúdos e as categorias de “empírico e “teórico”; 2) a separação entre formas de aula e a organização de ações de estudo; 3) a estrutura e o sistema de relações das atividades da cultura corporal; 4) o “conhecimento teórico” e os conteúdos de ensino; 5) a categoria “prática” no ensino e as atividades da cultura corporal.

### 3.1 AS TIPOLOGIAS DE CONTEÚDOS E AS CATEGORIAS DE “EMPÍRICO” E “TEÓRICO”

Este item parte da distinção entre formas ou tipos de conhecimentos e/ou conteúdos de ensino, conforme as formulações presentes nos referenciais curriculares que temos analisado. Ele busca destacar o que fundamenta esse movimento e, a partir disso, discute como algumas das categorias utilizadas neste trabalho (“atividade”, “histórico”, “conhecimento”, “empírico e teórico”, “teoria e prática”, “sistema de relações”) podem contribuir para se pensar as formas ou tipos propostos.

Esse problema envolve a variedade de aspectos, inclinações, objetivos com que se apresentam os conhecimentos nas diferentes áreas e as ações/fazeres/operações próprios de determinada atividade humana. Trata-se de entender “em que medida o processo de ensino pode ou deve identificar, distinguir e explicitar essa variedade de características”, “como as categorias que temos discutido (em especial, “empírico e teórico” e “teoria e prática”) contribuem para as entendermos” e “como essa variedade pode ou deve se expressar nos conteúdos de ensino”.

Nas elaborações e proposições de ensino de Educação Física, esse problema está sintetizado nas “tipologias de conteúdos ou saberes” e nas “dimensões do conhecimento”, conforme apresentado no capítulo 1 (item 1.3). Em que pese possíveis diferenças de fundamentação teórica e implicações epistemológicas e pedagógicas<sup>45</sup>, podemos colocar em um mesmo plano de análise o duplo saber/saber de duplo caráter (“saber fazer” e “saber sobre o fazer”) (BRACHT, 1997), os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (DARIDO, 2012) e os eixos (“corporal” e “conceitual”) (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Essas formulações respondem àquelas concepções que situam os conhecimentos da Educação Física para além ou por fora daquilo que poderíamos considerar o “fazer das

---

<sup>45</sup> Fazemos essa ressalva porque tais obras não compartilham dos mesmos objetivos/intenções e planos de análise quando apresentam tais categorizações. Notamos, entretanto, que muitas vezes esses termos são utilizados indiscriminadamente, sem essa distinção, e acabam por nomear processos semelhantes.

atividades corporais” (o jogar, o dançar, o saltar, o golpear, o brincar, o correr). Para tais concepções, o potencial formativo da Educação Física não estaria nas manifestações da cultura corporal “em si”, mas em como elas poderiam contribuir para objetivos formativos vinculados a outras esferas da vida ou para o atendimento de necessidades sociais mais prementes ou localizadas em outra ordem de importância. O “fazer” próprio de tais atividades aparece, assim, subordinado a um “pensar” ou “conhecer” sobre elas ou a partir delas, ou mesmo aos “fazeres” próprios de outras atividades.

A contraposição é apresentada a partir de uma crítica ao conhecimento, à teoria e à ciência, em especial à atribuição de um caráter objetivo e “universalizante” a elas, “forma do conhecimento” considerada incapaz de alcançar a riqueza de aspectos e relações existentes e possíveis dos seres humanos com as atividades da cultura corporal. Essa posição aparece em ideias como: a preocupação com a educação da sensibilidade junto com o entendimento racional, sem absolutizar a racionalidade científica, nem subsumí-la à sensibilidade (BRACHT, 1997); a referência dos conteúdos de ensino não apenas à capacidade cognitiva, predominante na propostas curriculares, mas abrangendo também as demais capacidades (DARIDO, 2012); a existência de experiências humanas que não podem ser caracterizadas como “conhecimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e a afirmação dos limites da “racionalidade típica dos saberes científicos” que comumente orientam os processos de ensino na escola, como na BNCC (BRASIL, 2018, p. 213).

Essa compreensão se desenrola nas distinções entre “sensível e racional” (BRACHT, 1997), “conceitual, procedimental e atitudinal” (DARIDO, 2012), “conceitual e corporal” (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e “experiência direta, reflexão e utilização da atividade” (BRASIL, 2018).

Trata-se de problematizar a “natureza dos saberes” de determinada área de conhecimento e em que medida eles implicam em conteúdos de ensino com características e formas de desenvolvimento específicas. Esse debate retoma, assim, a questão da relação entre conteúdo de ensino e conhecimento, introduzida no capítulo 1.

Com base em tais distinções, podemos dizer que essa “tipologia de conteúdos” não descarta aqueles conhecimentos sistematizados que, na concepção anteriormente mencionada, subordinavam o fazer. Ao contrário, eles são contemplados nos limites da especificidade da área, como uma forma ou tipo de saber (racional, conceitual, reflexivo) existente em meio a outras, que somadas comporiam os diversos planos do conhecimento da Educação Física. Ao mesmo tempo, a realização das práticas corporais, referente a outra forma ou tipo de saber

(sensível, fazer, procedimental, corporal) readquire papel fundamental na compreensão de seu objeto.

Encontramos uma abordagem dessa questão nos referenciais curriculares analisados, na forma das “dimensões de conhecimento” da BNCC (BRASIL, 2018) e dos “eixos e subeixos” do referencial do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009) (campos descritos no capítulo 1 e que pode ser visualizados, respectivamente, nos anexos B e D). Elas apresentam um detalhamento baseado em certo conjunto de relações e ações nas quais os estudantes devem se inserir no processo da apropriação das atividades em questão.

Desse modo, existem as categorias que ressaltam critérios gerais, relacionados aos aspectos característicos da área de Educação Física, e aquelas que visam uma aproximação à especificidade do ensino. De forma geral, segundo determinados critérios, elas procuram destacar certa diversidade de planos de análise e de elementos, relações e ações próprias do objeto, bem como organizá-los como conteúdos de ensino.

Por esse lado, essas formulações não parecem trazer novas compreensões sobre o conhecimento e a educação, apenas recolocar a questão do pensar e do fazer, historicamente presente no debate pedagógico, ora tendendo a certo “verbalismo”, ora ao “pragmatismo” (conforme discutido no capítulo 1 – item 1.2), com desdobramentos nas formas próprias aos conteúdos de ensino.

Por outro lado, situar o “saber fazer” e o “saber sobre esse fazer” em um mesmo plano na análise e proposição (sem que um seja redutível ao outro) traz o debate sobre a natureza do objeto da Educação Física e responde àquele problema próprio/suplementar da área (introduzido no mesmo capítulo – item 1.3), representado pela dimensão do “fazer” no processo de estudo e apropriação das atividades da cultura corporal.

Dessa forma, tal perspectiva procura representar o conjunto de conhecimentos/saberes já produzidos, bem como abranger a pluralidade de perspectivas existentes na Educação Física atualmente. Por isso, ela acaba por se assumir em um papel de síntese (e de consenso) dos processos de produção do conhecimento e de ensino da área neste momento histórico. A BNCC (BRASIL, 2018), sendo o mais recente documento orientador do ensino da área, exemplifica essa questão.

Do ponto de vista das categorias utilizadas neste trabalho, como poderíamos entender as implicações das “tipologias de conteúdos” ou das “dimensões de conhecimento” para organizar o conhecimento e o ensino de Educação Física, e para pensar a especificidade da relação entre teoria e prática no ensino?

Afirmar o “fazer” característico da Educação Física, ou as **ações corporais** como o núcleo do seu objeto, parece necessário para situar a área (suas atividades, manifestações, conhecimentos) na realidade como um todo e, a partir disso, estabelecer o seu potencial formativo e parâmetros para os processos de produção do conhecimento e de ensino. Essa é uma conclusão possível das discussões, desenvolvidas nos capítulos anteriores, sobre o desenvolvimento da atividade humana e as relações entre elas (como sistema e como transição entre formas externas e internas), e sobre a análise dos objetos de ensino do ponto de vista de suas relações essenciais.

Nesse sentido, compartilhamos das preocupações presentes nessas formulações. Considerar a esfera do “fazer corporal” como centro do objeto e do ensino da área, sem reduzi-lo ao que se consegue pensar ou dizer a seu respeito (tal qual o “fazer artístico”, por exemplo), mas afirmando os conhecimentos historicamente acumulados sobre ele, parece um passo importante para tratar dessa questão.

Entendemos, no entanto, que essa consideração não é suficiente para resolver o problema da separação entre conhecimento e fazer, e pode inclusive reforçá-la. Essa tendência já havia sido abordada anteriormente na área, como em Ghiraldelli (1990) (“racionalismo e irracionalismo”)<sup>46</sup>, mas também por Taffarel e Escobar (2009) (“dualismos necessários à ordem do capital”). Com base nesses autores, bem como nas discussões do capítulo anterior, esse problema do conhecimento na área de Educação Física pode ser entendido em outra direção.

Antes de tudo, situamos a crítica da ciência, do conhecimento e da teoria não à sua possibilidade de captar a realidade em suas relações objetivas, mas a uma determinada concepção de conhecimento, que no âmbito da educação é frequentemente associada à pedagogia tradicional.

Podemos considerar que o “fazer” e seus conhecimentos são constitutivos da estrutura da atividade humana em geral e das atividades da cultura corporal em particular. Logo, referem-se a seus motivos e objetivos, ações e operações, sentidos e significados. Disso resulta a necessidade de explicitar as **relações** reais e concretas entre essas esferas. Como diz Escobar

---

<sup>46</sup> Bracht (1997) faz considerações sobre essa caracterização entre racionalismo e irracionalismo, afirmando que a tentativa de superação do impasse entre essas correntes pela via proposta por Ghiraldelli (1990) acaba se circunscrevendo na própria perspectiva racionalista. Entendemos que um caminho que pode contribuir para esclarecer essas diferenças e para fazer avançar a formulação desse problema é, justamente, as formas de proposição dos conteúdos de ensino que expressam essas perspectivas e/ou o modo como tais proposições respondem a esse impasse.

(2009, p. 128), “[...] atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora”.

Dessa forma, uma categorização de saberes, que destaque a “duplicidade”, multiplicidade e/ou diversidade de uma área, pode expressar a riqueza de determinado aspecto da realidade ou atividade humana. No entanto, ela é apenas um momento do processo de análise do seu objeto. O momento seguinte e central está na **unidade** desse objeto, como síntese do seu conjunto de relações internas. Entendemos que sem ele, apenas na forma do “saber sobre” e “saber fazer”, o problema/contradição se acomoda, mas permanece.

Isso nos parece mais forte no processo de ensino, que necessariamente destrincha o conjunto de conhecimentos da área para elaborar e organizar os conteúdos. A forma de organizar os “saberes” tem o potencial de revelar as implicações deles tanto para a compreensão do objeto da área, quanto para o processo formativo. Assim, o desenvolvimento das formas de conhecimentos pelo ensino, mais do que uma aplicação do debate epistemológico para a atividade pedagógica, pode trazer contribuições próprias, se não na forma de respostas ao ensino e à produção do conhecimento, ao menos como novos problemas a serem pensados e desenvolvidos.

Por essa razão, a avaliação da relevância da categorização de saberes/conhecimentos para a Educação Física passa pelo modo como elas se apresentam especificamente no processo de ensino. Isso é válido para qualquer concepção de conhecimento e perspectiva teórica, e o levantamento de elementos dos referenciais curriculares realizado neste trabalho tem essa direção.

A partir do conjunto de “dimensões de conhecimento” (BNCC) e “eixos/subeixos” (referencial do RS), podemos dizer que os referenciais curriculares de fato incorporam os planos possíveis de caracterização do conhecimento da área: o “fazer” (corporal) e o “sobre” (esse fazer)<sup>47</sup>. Além disso, tal categorização indica certo “equilíbrio” entre tais esferas sem que haja predominância ou subordinação de uma sobre a outra<sup>48</sup>. E ainda, há um maior detalhamento e precisão a respeito delas, processo adequado à organização dos conteúdos.

Todos esses fatores sugerem uma grande abrangência dos documentos no que se refere ao objeto da área, o que nos leva novamente à questão das **relações** entre aquelas duas esferas

---

<sup>47</sup> Cabe ressaltar que a esfera do “saber ser” ou dos “conteúdos atitudinais”, também comumente presentes nas categorizações de conhecimento com essa mesma base, não recebem o mesmo tipo de tratamento entre os documentos. Essa questão, no entanto, requer uma análise específica, que não é desenvolvida neste trabalho.

<sup>48</sup> Falamos aqui apenas do plano das categorizações. A efetividade desse “equilíbrio”, como síntese entre esses aspectos, só pode ser verificada a partir da análise dos próprios conteúdos propostos por eles, plano que não é abordado neste trabalho.

e entre suas possíveis dimensões. O que faz com que a **distinção** de tais dimensões não implique em uma **separação** entre elas e na **fragmentação** do conhecimento da área?

Os documentos afirmam ou sugerem por diversas vezes que nenhuma delas pode ser tomada isoladamente ou se sobrepor às demais, que elas devem ser compreendidas de forma integrada, posição que frequentemente aparece como de “consenso” na área.

Na BNCC, por exemplo, afirma-se que, ao realizar as manifestações, “[...] para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas” a elas e “[...] trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos” (BRASIL, 2018, p. 220); ou ainda ressalta-se que “[...] não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático”, de modo que “[...] cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras” (*idem*, 2018, p. 222).

Já no referencial do RS, essa posição aparece, por exemplo, na explicação dos eixos “saberes corporais” e “saberes conceitual”, na medida em que “[...] eles tem uma especificidade, que merece tratamento diferenciado” e, sendo assim, “[...] demandam descrições específicas na explicitação do currículo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 120); também quando se afirma que “[...] uma unidade didática deve ser necessariamente planejada com base na articulação das competências e conteúdos descritos nos diferentes eixos e subeixos do tema estruturador a ser estudado” (*idem*, p. 122); ou ainda exemplificando que “o conjunto de competências e conteúdos relacionados às representações sociais sobre a cultura corporal de movimento não precisa ser trabalhado em unidades isoladas” (*idem*, 122), podendo se articular com outros temas estruturadores.

Entretanto, para além desses “alertas”, não conseguimos verificar essa orientação se evidenciando no modo de analisar as atividades\manifestações e de elaborar e organizar os conteúdos de ensino.

As dimensões de conhecimento da BNCC, por exemplo, parecem se ligar às “habilidades” a partir dos verbos que as caracterizam: experimentar, utilizar, fruir, recriar, planejar, explicar, discutir, identificar, descrever, diferenciar, formular, praticar, propor, construir, produzir, analisar, problematizar (ver anexos B e C) (BRASIL, 2018). Tomando os eixos e subeixos do referencial do RS e sua ligação com as “competências” propostas, podemos acrescentar: usar, conhecer, discernir, classificar, nomear, reconhecer, reinventar, adaptar, refletir, atuar, ajustar, organizar, orientar (ver anexos E, F e G) (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Tais verbos distinguem ações dirigidas a cada manifestação, categorização, aspecto, forma, conhecimento relativos às atividades da cultura corporal. Dessa forma, os conteúdos (“habilidades” ou “competências”) são apresentados a partir do cruzamento dessas dimensões com cada aspecto da atividade (“unidade temática”/“objeto de conhecimento” ou “tema estruturador”) em questão. Esse movimento parece pressupor que o desenvolvimento equilibrado dessas “listagens” seja suficiente para atingir os objetivos formativos estabelecidos.

A nosso ver, a questão não está nesse equilíbrio, mas nas possíveis relações entre esses momentos, sintetizadas nos conteúdos de ensino. Do ponto de vista das ações (verbos) apresentadas anteriormente (que nomeiam as “dimensões de conhecimento” e constituem as “habilidades” e “competências”), um caminho seria procurar revelar as suas possíveis modificações recíprocas. Por exemplo, como as ações de “observação” e “análise” poderiam modificar o caráter e as formas da “experimentação”, “utilização” ou “fruição” das manifestações, e vice-versa. A dimensão de “reflexão sobre a ação” explicita essa possibilidade, referindo-se aos “conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais [orientados a] resolver desafios peculiares às práticas realizadas” (BRASIL, 2018, p. 220). Ainda assim, a possível modificação entre tais ações aparece em apenas um dos sentidos (“observação e análise” modificando a “realização da prática”); as demais “dimensões de conhecimento” não contêm indicações explícitas a esse respeito.

Encontramos também outras indicações nos referenciais curriculares que poderiam expressar as relações existentes dentro das manifestações, por exemplo quando propõem ou sugerem objetivos relacionados à “criação” e à “fruição”<sup>49</sup>. Pode-se dizer que tais capacidades ou processos fazem parte da natureza das atividades da cultura corporal, expressando a especificidade do objeto da Educação Física. Assim, no processo formativo, elas podem ser desenvolvidas a partir do estudo de tais atividade.

Além disso, essas capacidades sintetizam uma forma concreta de relação entre conhecimento e cultura, na medida em que o sistema de conhecimentos da área, ao mesmo tempo em que é produto delas, se orienta pela produção e reprodução daquelas atividades, entendidas como manifestações culturais. Dessa forma, elas apresentam um potencial de

---

<sup>49</sup> Os documentos fazem referência direta a uma ou ambas as ações/capacidades nos seus respectivos campos das “competências específicas de Educação física” (BRASIL, 2018, p. 223; RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 115-116). Na BNCC elas aparecem explicitamente também em diversas “habilidades” (como pode ser visto no anexo C, nas “habilidades”: EF12EF01, EF35EF09, EF67EF14, EF89EF12, por exemplo). Consideramos, no entanto, que há referências indiretas a tais ações/capacidades em outras “habilidades” da BNCC e em algumas “competências e conteúdos” do referencial do RS (ver anexos E e F).



envolverem em torno de si e orientarem toda a série de ações dos estudantes relacionadas a tais manifestações, inclusive aquelas mencionadas anteriormente e presentes nos documentos.

Nos referenciais curriculares, no entanto, esse conjunto de questões é compreendido de outra forma. Ainda que a “criação” e a “fruição” apareçam, elas ocupam o mesmo papel de outras tantas ações, direcionadas a qualquer manifestação ou elemento, todas existindo ao seu modo e separadamente, sem que uma adquira maior importância do que a outra.

Além disso, elas aparecem com um papel pouco definido nos documentos analisados, ora como objetivos específicos da Educação Física (chamados em tais documentos de “competências específicas”), ora diretamente dentro dos conteúdos de ensino (na forma de “competências” ou “habilidades”) – quando se apresentam, em geral, junto com outros objetivos e conteúdos, sem relação direta com eles, nem atuação sobre eles.

Consideramos que se trata de um movimento semelhante ao do equilíbrio entre as esferas do fazer (saber-fazer, procedimental, corporal) e do conhecimento (saber sobre, conceitual): aparecem como um “antídoto” às compreensões que reduzem uma esfera à outra, mas parecem resultar em certa cristalização da separação entre elas. Nessa mesma direção, parece estar a compreensão sobre a cultura e o conhecimento (no sentido científico e/ou teórico) e sobre a teoria e a prática.

Acreditamos que nenhuma dessas (ou outras) relações pode resultar de um movimento de análise que priorize listagens, ordenamentos e classificações ou o maior detalhamento possível do universo de elementos da Educação Física.

Como poderíamos compreender essas esferas do conhecimento **em relação**, tendo em vista a especificidade da Educação Física?

O caminho para essa resposta não parece estar em buscar articulá-las depois de já formuladas e propostas nesses moldes, mas em estabelecer um modo de análise do objeto de estudo e ensino da área que coloque em primeiro plano o específico de cada atividade da cultura corporal. A relação central a ser destacada para essa classificação não está nas formas “externa” e “interna” da atividade (que tendem a se expressar, justamente, nas tipologias de saberes), mas no próprio conteúdo da atividade em questão.

Nesse sentido, o desenvolvimento das categorias que temos abordado, em especial “empírico” e “teórico”, abre outras possibilidades de resposta a essa questão, bem como à própria contradição entre o conhecimento e o fazer que marca a história da área.

A categoria “teórico” – em relação ao empírico – se encontra na relação essencial organizadora do conjunto de relações de determinado fenômeno e dos modos de ação com eles

(KOPNIN, 1978; LEONTIEV, 2021; DAVIDOV, 1988). Dessa forma, o “fazer” de que falamos está nas ações e operações constitutivas da estrutura da atividade e não pode ser dissociado dos motivos, finalidade, intencionalidades, objetivos, significados e sentidos que a constituem, ou seja, da esfera que o organiza e que dele provém.

Nessa perspectiva, o conhecimento não é identificado com verbalização, representação e/ou nomeação de alguma coisa. Ele não se identifica com um “saber sobre” que se mantém no entorno, que olha para a atividade de fora, que a descreve, classifica e avalia (“saber informativo sobre o fazer”). Da mesma forma, o “fazer” não é identificado com execução e/ou operação manual ou “corporal”. Ele não poderia ser um “saber fazer” ora da realização, ora do sentir, experimentar, usar, apreciar, fruir (saber do movimentar-se). Nesses termos, perde-se os vínculos do significado da atividade com as ações que a constituem e os “saberes” permanecem em uma esfera empírica (imediate/aparente/estática) do objeto.

O desenvolvimento desse processo requer um princípio orientador, representado pela unidade do objeto específico de conhecimento da área, na sua dimensão geral e na particularidade de cada atividade e manifestação. Parece o caso de colocarmos em primeiro plano certo “saber” e “fazer” do objeto na sua unidade ou próprios da estrutura das atividades da cultura corporal.

A partir desse princípio, o movimento teórico de compreensão da atividade procura expressar as relações existentes dentro da estrutura dessa atividade, seu processo de desenvolvimento e suas implicações para o sistema de relações em que ela se situa e atua. O conhecimento (teórico) é síntese desse processo e, por isso, a referência do processo de ensino para a formação humana.

Contribuem para esse debate alguns elementos do capítulo anterior a respeito da reprodução da atividade e seus fazeres, os modos de ação e sua relação com o conhecimento, na especificidade da Educação Física. Nascimento (2014), pautando-se em Vigostki e Davidov, sintetiza essa questão afirmando que:

O teórico significa síntese de múltiplas relações e não o meramente “verbal” ou o “empiricamente abstrato”. Por essa razão, o caráter teórico dos objetos de ensino não está nas suas formas externas de manifestação (na “declaração de esquemas táticos”, na leitura de textos ou no estudo de “conceitos fisiológicos”), mas sim no modo de ação que permita aos sujeitos compreenderem teoricamente essas atividades: agirem considerando as relações essenciais e necessárias que as constituem (p. 248).

Essas relações essenciais sintetizam determinadas capacidades ou modos de ação humano-genérico, modos de relação com os outros, o mundo, consigo (p. 33).

Dessa forma, o pensamento (teórico) não está em oposição ou negação ao “fazer”, nem este é simples decorrência do pensado. O “fazer”, que nesse caso parece ser a execução da solução encontrada ou proposta, é parâmetro e destinação desse pensamento, ao mesmo tempo que necessariamente implica em graus de compreensão e projeção do que será feito e/ou do que se está a fazer – implica no domínio de meios e fins da atividade em questão. A referência central aqui não é o fazer, o agir, o pensar ou o saber, mas a unidade representada pela atividade humana, com sua estrutura geral e formas particulares (questão discutida no capítulo anterior e retomada nos próximos itens deste capítulo).

Todas essas categorias acabam por ver desvalorizadas e enfraquecidas suas possibilidades de se modificarem mutuamente – se desenvolverem – ao se dirigirem a um mesmo objeto. Assim, estabelecem menos uma relação (dialética) e mais uma oposição (formal).

Podemos considerar que essa é uma tendência das tipologias de conteúdos (ou da duplicidade de saberes) que têm prevalecido nas formulações sobre o objeto e na proposição do ensino de Educação Física.

Assim, entender o conhecimento humano no seu sentido teórico, como síntese dos objetivos e modos de ação com o objeto ou do sistema de problemas e soluções que o constituem, não parece compatível com a proposição de formas ou tipos de saberes e conteúdos localizados fora desse plano de relações, existentes por si e separados entre si.

Por fim, consideramos que os conteúdos de ensino devem expressar justamente esse plano dos conhecimentos historicamente produzidos e organizá-los em uma forma adequada à apropriação pelos estudantes, em especial no sentido da formação do pensamento teórico – tarefa ainda a ser feita na área.

Em suas formas finais, efetivamente propostas, eles permanecem constituídos pelo conjunto de elementos (aspectos, formas, conceitos, ações existentes e possíveis) de cada manifestação da cultura corporal. Entretanto, se é necessário ensinar cada um ou vários desses elementos, às vezes de maneira separada dos demais e pelo período que for necessário, eles não podem deixar de conter e organizar explicitamente as relações entre esses elementos, tendo como base seus objetivos e modos de ação (relação entre fins e meios).

### 3.2 A SEPARAÇÃO ENTRE FORMAS DE AULA E A ORGANIZAÇÃO DE AÇÕES DE ESTUDO

Este item retoma o debate, introduzido no capítulo 1, sobre as formas das aulas (“teóricas” ou “práticas”) e as ações desenvolvidas pelos estudantes no seu processo de apropriação do conhecimento, como uma das expressões imediatas da relação entre teoria e prática no ensino.

Naquele momento, sugerimos que esse problema, apesar de envolver os diferentes componentes curriculares, adquire contornos próprios na Educação Física, na medida em que ele acaba participando do modo de conceber o seu objeto e seus conteúdos de ensino.

Com base nas discussões sobre a atividade humana, o pensamento teórico e as formas de conhecimento/conteúdos, podemos situar esse problema como parte da relação entre a atividade de ensino e as atividades da cultura corporal, especialmente no que se refere às ações necessárias para sua apropriação. Procuramos desenvolver: “em que medida a diferenciação de formas de aula e/ou ações dos estudantes contribui para o processo de ensino” e “que (modos de) ações são necessárias para a apropriação dos conteúdos de ensino de Educação Física na perspectiva do conteúdo teórico”.

O item anterior trouxe alguns elementos diretamente relacionados a essas questões, em particular a relação entre conhecimento e modo de ação. Com base nele, podemos dizer que a distinção entre as formas de aula não identifica por si a natureza e as formas dos conteúdos de ensino e, nesse sentido, não contribui significativamente para organizar ou revelar aquilo que efetivamente está sendo ensinado, ainda mais se temos como referência o seu caráter teórico.

O conteúdo não se converte em teórico, por ser apresentado em um quadro negro, e não é determinado empírico, porque os estudantes estão em movimento na quadra esportiva. A denominação de aula teórica para as aulas de Educação Física, realizadas a partir de uma metodologia expositiva – principalmente quando com o suporte de algum recurso didático-, brotam da incompreensão das diferenças entre a apropriação dos conceitos a partir do conteúdo empírico e teórico. As aulas de geografia são consideradas majoritariamente teóricas porque realizadas em sala de aula, geralmente com a exposição do professor do conteúdo no quadro-negro. E as aulas de Educação Física, realizadas rotineiramente nas quadras (ou seu equivalente), são consideradas empíricas. Percebe-se, no afirmado, que as aulas são definidas a partir de sua aparência (EUZÉBIO, 2017, p. 227).

Assim, tal distinção pode ser efetiva para organizar e comunicar internamente os espaços da escola em que as aulas vão ocorrer, mas não determina, nem revela os objetivos e conteúdos de ensino (mesma quando se trata de uma aula isolada). Por outro lado, as ações realizadas pelos estudantes podem se apresentar como meio de análise do ensino, especialmente

quanto à aproximação ao conhecimento teórico, porém isso depende de se estabelecer: quais são essas ações realmente, a que se dirigem, em que atividades estão inseridas, como estão encadeadas na estrutura dessas atividades.

Com base em Leontiev (2021), podemos dizer que as ações podem ter formas internas e externas, entretanto, o fundamental para caracterizá-las está nos objetivos que as orientam e nas atividades em que estão inseridas.

No caso da discussão sobre o processo pedagógico e, especificamente, sobre a atividade de ensino, as ações que devem estar em evidência são aquelas que se dirigem diretamente aos objetivos formativos e à apropriação dos conteúdos de ensino pelo estudante.

Davidov (1988) afirma que a vida escolar envolve a apropriação das formas mais desenvolvidas da consciência social e das capacidades desenvolvidas historicamente que estão na base dessas formas, o que requer estabelecer como conteúdo direto do processo pedagógico os conhecimentos de caráter teórico. Isso exige que os estudantes realizem uma atividade específica e adequada a essa finalidade, a atividade de estudo.

Segundo o autor, nos anos iniciais de escolarização, entre o conjunto de atividade realizadas pela criança e envolvidas em seu processo formativo, a atividade de estudo ocupa um papel central no desenvolvimento psíquico geral dos estudantes e na formação da sua personalidade. Além disso, inicia-se nessa etapa a formação da capacidade (e do desejo) de estudar, de conhecer o que os outros conhecem sobre algo, o que posteriormente dará aos estudantes a possibilidade tanto de seguir as etapas seguinte do processo de escolarização, quanto de incorporar tal atividade em seu processo de vida – como “atividade socialmente útil” (DAVIDOV, 1988).

A atividade de ensino, realizada pelos professores, envolve o estabelecimento de objetivos formativos, passando pela elaboração e organização dos conteúdos de ensino dos componentes curriculares, até a organização da atividade de estudo e suas ações correspondentes. Segundo Davidov (1988, p. 14, tradução nossa), “o conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos, cuja assimilação é realizada pelas crianças durante a solução das tarefas de estudo [...] por meio de ações especiais”.

Por isso, ao invés de se falar em ações “teóricas” e “práticas” por parte do estudante, parece mais adequado referir-se, primeiramente, a ações gerais de estudo (como identificar, comparar, explicar, analisar, memorizar), orientadas por conteúdos de caráter teórico e que podem assumir formas “externas” diversas. A questão central é o conteúdo a que essas ações se dirigem, ou sejam, se elas constituem abstrações e generalizações de caráter empírico ou

teórico (DAVIDOV, 1988). Assim, tais ações podem estar em diferentes planos em relação à especificidade do objeto em estudo (reproduzir ações exclusivas de um objeto ou ações que se voltem a qualquer um deles) e apenas a partir delas é possível analisar o papel das operações mais específicas que compõem as ações de estudo (como ler, escrever, observar, discutir, testar, manipular, experimentar, sentir ou outras, de caráter “externo” ou “interno”).

A vinculação da forma dita “teórica”, interna, com as ações de estudo parece mais direta, na medida em que ambas normalmente se orientam pela compreensão de certo objeto de conhecimento ou estudo. Entretanto, na medida em que está inserida no mesmo processo/atividade, as formas ditas “práticas”, externas, também se orientam pelo mesmo objetivo.

Nesse sentido, a caracterização de determinada ação, de estudo ou não, se dá pela sua orientação, em relação a outras ações, na realização de determinada atividade, e não pela sua forma exteriorizada (imediatamente identificada) ou interna (oculta). Isso nos leva novamente à natureza dos objetos e conteúdos de ensino de Educação Física, bem como às ações necessárias à sua apropriação.

Ao afirmarmos que a disciplina de Educação Física deve trabalhar com os conhecimentos teóricos e, assim, contribuir para que os estudantes desenvolvam para si os processos teóricos de análise e síntese da realidade, de abstração e generalização teóricas da mesma, não se está negando a forma externa nas quais as ações de ensino e as ações de aprendizagem irão ocorrer. Ressaltar a dimensão teórica do conhecimento como o “núcleo” dos objetos de ensino da Educação Física (e de qualquer disciplina) não significa, de modo algum, a determinação de uma forma de ensino na qual a “prática” ou as ações dos estudantes sejam prioritariamente ou mesmo exclusivamente “verbais” (NASCIMENTO, 2014, p. 248).

Essas considerações trazem a necessidade de se analisar, no processo educativo, a relação entre duas atividades que no ensino de Educação Física se relacionam e determinam diretamente: as atividades da cultura corporal (expressão do objeto da Educação Física) e as atividades de ensino e estudo (expressão da orientação à apropriação do conhecimento teórico).

A existência dessa relação não implica na coincidência direta e imediata entre as ações próprias de cada atividade. A ação de estudo específica do estudante e a ação requerida na reprodução (fazer) de determinada manifestação da cultura corporal tem objetivos diferentes, relacionados às finalidades das respectivas atividades. Assim, tais ações podem ser identificadas apenas a partir da sua forma externa, em circunstâncias específicas ou quando são isoladas da sua atividade e da cadeia de ações de que participam. Não é qualquer ação dos estudantes que pode ser caracterizada como ação de estudo.

Um estudante dançando em determinado momento pode estar simplesmente desfrutando do prazer de seus movimentos, mas pode estar também elaborando intencionalmente uma coreografia. Os objetivos que orientam essas ações são diferentes, apesar de externamente a ação ser a mesma. Do mesmo modo, um estudante realizando certa coreografia pode estar concentrado na execução precisa daquilo que foi elaborado anteriormente pelo professor, mas pode também orientar suas ações para a análise e criação dessa coreografia.

Mesmo quando organizadas como parte da atividade de estudo, determinadas ações idênticas ou similares dos estudantes podem não se orientar para a apropriação do mesmo conteúdo de ensino ou ocupar o mesmo papel nesse processo. Realizar e assistir a uma apresentação de dança podem ser ações de uma mesma atividade. Mas se estiverem inseridas em uma atividade de ensino, ela apresentará outra determinação: poderá ser uma ação de estudo dessa manifestação, destacando seus conteúdos específicos, ou fazer parte da ação de estudo de outra temática ou área de conhecimento – destacando como conteúdo, por exemplo, o tema da referida apresentação ou o momento histórico que ela retrata.

Por outro lado, uma ação de estudo que, externamente, seja ou pareça similar àquela de realizada por um praticante em seu momento de lazer ou por um profissional na sua atividade de trabalho, revela seu objetivo quando antecedida e procedida por outras ações de estudo sobre a mesma atividade da cultura corporal. Sendo outro motivo que orienta a atividade e até os objetivos específicos das ações realizadas, não se deve considerar que consistam nas mesmas ações.

No ensino de Educação Física, o objetivo não está na realização de determinada atividade da cultura corporal (como seria no lazer e, em certo sentido, na atividade profissional), mas na apropriação dos estudantes a respeito dessa atividade específica, por meio da sua atividade de estudo e, a partir disso, como parte do desenvolvimento da sua própria capacidade de estudar.

As ações realizadas pelos estudantes expressam aqueles conteúdos efetivamente propostos no ensino, e não outro conteúdo qualquer, quando os objetivos específicos dessas ações se orientam pela atividade de estudo desses conteúdos, ou seja, quando elas se configuram em ações de estudo (LEONTIEV, 2021; DAVIDOV, 1988).

Nessa direção, Nascimento (2014) defende que a Educação Física busca ensinar as atividades humanas relacionadas às “práticas corporais” e objetivadas nos seus objetos de ensino e que tais atividades não são diretamente acessíveis, mas precisam ser explicitadas pela

atividade de ensino, de modo a serem apropriadas em suas dimensões genéricas e essenciais. O ensino de atividades humanas não é, portanto, a realização ou reprodução de uma dada atividade em suas diferentes formas de manifestação e/ou em seus diversos detalhes.

O que isso muda no processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino? Se colocamos como centro do processo de ensino o aspecto teórico das atividades, não podemos esperar que a realização das ações próprias de determinada atividade seja capaz de evidenciá-los por si.

O conteúdo teórico, embora impacte a materialidade objetiva, não se manifesta diretamente no objeto, já que sua substancialidade não se manifesta “de portas abertas”, esse é o esforço necessário de ir além daquilo que aparece no objeto (EUZÉBIO, 2017, p. 225).

Entendemos que esse “esforço necessário” requer uma forma própria de relação com o objeto. Logo, não considerariamos as ações corporais/de reprodução da atividade da cultura corporal, por si, como ações de estudo, e seus objetivos/conteúdos como conteúdos de ensino.

Não se deve esperar que o ensino dos diferentes conteúdos ou aspectos do jogo do futebol, por exemplo, seja possível a partir do mero envolvimento com o jogar futebol. Há que se inserir o jogar (ou certo modo de jogar) dentro de um conjunto de ações orientadas ao estudo desse conteúdo.

Se os conhecimentos sobre o jogo estão sendo trabalhados não na especificidade do futebol, mas no jogo de oposição em geral (ou até em outra atividade humana), o jogar futebol pode assumir diferentes formas e objetivos como ação de estudo: ser realizado com todas ou com apenas algumas regras do jogo, com formas diferentes de organização das equipes (variação nas características e/ou quantidade de estudantes), com a predefinição ou não de objetivos intermediários para as equipes, a partir da elaboração ou não de planos de jogo, desenvolvendo ações antes realizadas ou preparando as próximas ações.

Em quaisquer dessas formas e/ou objetivos, o jogar não pode ser considerado o mesmo, ele não é uma “vivência”, “experimentação” ou “fruição” do futebol quando se apresenta como ação de estudo, cuja orientação é dada direta ou indiretamente pela atividade de ensino do professor. Assim, para compreendermos tais ações, parece fazer pouca diferença a sua caracterização como “teórica” ou “prática”.

Para ilustrar essa questão trazemos um exemplo presente curiosamente nos dois referenciais curriculares que analisamos. Ele trata da distinção entre “jogo como conteúdo”, entendido como ensino de uma manifestação que tem valor em si e por isso precisa ser estudada, e “jogo como ferramenta”. Este é exemplificado a partir do uso do “jogo dos 10 passes”, que



cumpriria o papel de ferramenta porque permitiria ensinar a “retenção coletiva de posse de bola” em diferentes jogos/esportes e que poderia ser substituído por outras “ferramentas” caso não alcançasse esse seu objetivo (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Compartilhamos da posição de que as manifestações da cultura corporal têm um valor em si mesma e precisam ser estudadas a partir dessa perspectiva, o que as coloca como referência central na organização do ensino de Educação Física. A distinção que o exemplo traz, entretanto, revela outros elementos sobre o processo de ensino, especialmente a respeito dos conteúdos dessas manifestações e das ações de estudo necessárias para desenvolvê-los.

Uma primeira questão é que o “jogo dos 10 passes” é um exemplar de “jogo como conteúdo” tal como o “bobinho”, “gol a gol” ou “driblinha”<sup>50</sup>, no sentido de conter relações que caracterizam o jogo coletivo como tal e, potencialmente, permitir aos estudantes apropriar-se dessa atividade humana. A consideração dessas formas (e de qualquer manifestação com “valor em si”) como meio para o desenvolvimento de outros conteúdos, por mais recorrente (e questionável) que possa ser no ensino de Educação Física, não nega essa condição.

Outra questão a esse respeito é que, no processo de ensino, o desenvolvimento de determinado conteúdo é sempre realizado por meio de um conjunto de tarefas de estudo envolvendo uma ou outra manifestação, seja o “jogo dos 10 passes”, alguma simulação de situações de jogo ou formas que tenham reconhecidamente um “valor em si” (como futebol, basquete, queimada). Para que o “jogo” possa ser “conteúdo”, é necessário elaborar modificações nas formas de realização de quaisquer manifestações pelos estudantes, que permitam manter as relações fundamentais do jogo e, assim, ressaltar aspectos, relações e modos de realização que o constituem, mas que não são diretamente acessíveis. Pode-se dizer que o mesmo ocorre com qualquer componente curricular, na medida em que os seus conteúdos não representam, por si, o fazer próprio, socialmente estabelecido, da atividade a que eles se referem.

Como introduzido no capítulo 1, a proposição do ensino representa o movimento do professor de organizar o objeto de estudo de modo que o estudante possa pensá-lo e agir com ele. Dessa forma, o ensino se apresenta como organizador das ações de estudo, propondo e organizando os conteúdos a serem apropriados, entendidos como síntese da atividade humana (DAVIDOV, 1988).

---

<sup>50</sup> Essas manifestações são caracterizadas, por vezes, como “jogos reduzidos”.

Por essa razão, o desenvolvimento do ensino e do estudo não se realiza se seu objeto, ou seja, o conjunto das ações humanas, não estiver presente e elaborado de forma explícita e articulada pelo professor, como conteúdo de ensino. O processo de análise do objeto deve dizer quais são as ações e operações que dele emergem, que o constitui e que devem ser reproduzidas para que o próprio objeto esteja em movimento ou se realize para o sujeito. Assim, tal análise, bem como a elaboração e organização dos conteúdos de ensino precede qualquer consideração sobre as ações de estudo – quais são e se são efetivamente elas que os estudantes estão realizando e não outras com outros motivos e objetivos.

Em síntese, poderíamos dizer que uma unidade de ensino organizada a respeito de determinada atividade ou manifestação da cultura corporal parte da análise da estrutura dessa atividade, em especial do seu motivo e conjunto de objetivos e ações que devem ser reproduzidas para que a manifestação se realize por inteiro.

Apenas a partir desse quadro, pode-se elaborar a atividade de estudo a esse respeito, formada por um conjunto de ações próprias a ela. De alguma forma, estão aí contidos certos momentos ou ações próprias do objeto em questão. Entretanto, eles se orientam não pela reprodução direta e imediata, mas pela compreensão teórica da estrutura e consequente ampliação das possibilidades de reprodução desse objeto e da atuação sobre ele por parte dos estudantes.

Por fim, entendemos que a desconsideração dessa diferença entre a ação de estudo e a reprodução da atividade reforça a separação entre aulas, ações e conteúdos “teóricos” e “práticos”. No que se refere às formas das aulas, destacamos não o espaço típico em que se realizam, mas as ações de estudo realizadas e os conteúdos desenvolvidos. A distinção dos conteúdos de ensino de Educação Física em duas formas fundamentais de saberes (como na tipologia de conteúdos discutida no item anterior) aparece como o verso de tal separação.

As proposições do ensino de Educação Física parecem buscar um maior aperfeiçoamento de cada uma dessas formas, pretendendo que o objeto de ensino seja desenvolvido em sua plenitude, com sua natureza (dupla ou múltipla) respeitada. Esse é o caminho que evitaria ênfases exageradas e inadequadas a um dos lados da relação: ao “praticismo”, que marcou a Educação Física ao longo da sua história e ainda marca o seu ensino atualmente, ou à “racionalização” (“teorização”) das “práticas corporais”, que aproximaria a área dos caminhos traçados pelos outros componentes curriculares na escola e a afastaria de sua própria natureza (o “realizar corporal”).

No item anterior, diante dessa concepção, abordamos a questão das formas ou tipos de conteúdo, afirmando a unidade do objeto/atividade da cultura corporal. Neste item, mais focado no plano das ações, podemos afirmar a unidade da atividade de estudo dentro do processo pedagógico.

Nesse sentido, consideramos que o teórico e o prático não se realizam no ensino simplesmente como tipos de ação de estudante ou professores, específicos e separados entre si. Mas sim em relação, e constituindo o movimento real do objeto como síntese da atividade humana que está sendo organizado pelo ensino e, portanto, sendo estudado em seu sistema de relações.

### 3.3 A ESTRUTURA E O SISTEMA DE RELAÇÕES DAS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL

Como discutimos no capítulo anterior, a relação entre teoria e prática constitui o modo de viver dos seres humanos ou a sua forma própria de atividade. Um dos resultados desse processo é a diversificação da atividade humana em campos específicos e/ou formas particulares. A área de Educação Física delimita, como seu objeto de estudo e ensino, um desses campos específico, que abarca um conjunto dessas formas particulares – as **atividades da cultura corporal** (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Entendemos que esse movimento da atividade humana pode ser considerado um momento da expressão da relação entre teoria e prática no ensino e traz implicações para o processo de elaboração dos conteúdos. O problema que destacamos a partir dele envolve “o que significa ensinar atividades humanas” e “como definir os aspectos das atividades particulares que podem ou devem ser considerados ou elaborados como conteúdos de ensino”. As possíveis respostas envolvem discutir a estrutura da atividade humana entendida como sistema, as relações entre atividades particulares e a estrutura e significados específicos da cultura corporal.

Como introduzimos no capítulo 1 (item 1.3), a posição em que nos colocamos para a discussão sobre a Educação Física tem como referência a obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, do Coletivo de Autores (1992). Consideramos que tal obra se destaca por explicitar suas concepções de ser humano, sociedade e educação, por suas conceituações a respeito da realidade, conhecimento, ensino, escola, mas principalmente pela ligação que estabelece entre tais concepções e conceituações, e dessas com a caracterização geral da

Educação Física e a finalidade de seu ensino, tanto nas suas especificidades, quanto na sua relação com realidade social mais ampla e o conjunto da atividade humana.

Para além do reconhecimento ao que foi formulado e explicitado na obra, ressaltamos as pistas, orientações, contornos lançados por ela e importantes para o desenvolvimento da perspectiva de Educação Física que ela funda, denominada de “crítico-superadora”, bem como a sua influência sobre as principais discussões que se seguiram na área posteriormente.

Algumas dessas pistas, orientações e contornos foram seguidas e desenvolvidas por obras posteriores na mesma perspectiva teórica, entre as quais destacamos: Escobar (1997), Taffarel e Escobar (2009), Nascimento (2014), Taffarel (2016), Euzébio (2017), Marcassa e Nascimento (2020)<sup>51</sup>. Entendemos que elas trazem aprofundamentos e precisões, mas também revisões, que contribuem para uma ou mais das questões abordadas neste capítulo, como a caracterização da área, a natureza do seu objeto de estudo, a finalidade do ensino de Educação Física e, principalmente, a proposição dos conteúdos de ensino (aspecto este que consideramos carecer de um maior desenvolvimento entre as formulações do Coletivo). Buscaremos trazer o diálogo com tais obras à medida em que formos desenvolvendo as discussões do capítulo.

Neste primeiro momento, destacamos as contribuições de Nascimento (2014) e Euzébio (2017). Ambos afirmam a necessidade e se colocam no processo de análise lógica e histórica das atividades da cultura corporal. Um de seus resultados é, ao nosso ver, terem conseguido explicitar o processo de gênese e desenvolvimento dessas formas particulares, tomando como base as suas atividades precedentes, em especial os vínculos historicamente desenvolvidos entre as atividades: de trabalho, lúdica, artística e da cultura corporal. Além de retratar diretamente o movimento da atividade humana, tal análise levanta aspectos desse movimento que podem ser formulados, direta ou indiretamente, como conteúdos de ensino.

Nascimento (2014), fundamentada em Marx, Vázquez e Elkonin<sup>52</sup>, apresenta o lúdico/jogo<sup>53</sup> e a arte como atividades distintas, mas surgidas e desenvolvida de uma mesma atividade humana, o trabalho produtivo. Segundo a autora, parte das relações sociais hoje nelas

---

<sup>51</sup> Nesse mesmo plano se encontra uma edição posterior do Coletivo de Autores (*idem*, 2009), que contém entrevistas de seus autores, realizadas entre dez e quinze anos após a primeira edição e nas quais eles trazem precisões, revisões e/ou novas considerações sobre as formulações presentes na referida obra.

<sup>52</sup> Daniil B. Elkonin, cuja principal obra publicada no Brasil é “Psicologia do Jogo”.

<sup>53</sup> Os termos “lúdico”, “jogo” e “brincadeira” são muitas vezes utilizados com o mesmo sentido no debate pedagógico. Algo similar acontece com os termos “esporte” e “jogo/jogos esportivos/jogos de oposição”, denominando uma mesma atividade da cultura corporal. Neste trabalho, assumiremos os termos “lúdico” (para esse primeiro sentido mencionado), “jogo/jogo de oposição/jogo coletivo” (para o segundo sentido), “esporte” e “brincadeira” para designar diferentes formas e/ou relações existentes dentro das atividades da cultura corporal – algumas das razões para isso serão mencionadas ao longo do texto. Utilizaremos dois termos quando isso favorecer o entendimento do sentido ou relação que está sendo mencionado.

objetivadas apareciam na atividade de trabalho como relações indiferenciadas, como ações. O desenvolvimento de seus conteúdos específicos leva à sua autonomia relativa dessa origem comum, transformando-as em novas atividades. Acrescenta ainda que ambas as formas compartilham de uma mesma necessidade, a “reprodução não utilitária das relações sociais” (*idem*, p. 65), voltadas à dedicação do ser humano ao desenvolvimento da própria atividade (com fim em si mesma) e das capacidades humanas nela desenvolvidas.

As atividades da cultura corporal, por sua vez, são apresentadas como um produto, em uma forma também autonomizada e especializada, do percurso de desenvolvimento das atividades artísticas e lúdicas. Assim, além de manterem um conteúdo/dimensão geral, relacionado às relações não-utilitárias, apresentam um conteúdo específico, que sintetiza as relações humanas na esfera das ações corporais (em um plano simbólico) (NASCIMENTO, 2014).

Já Euzébio (2017) aborda um conjunto de esferas da vida/atividades humanas que têm em seu eixo a “relação estratégico-tática”: guerra, administração, política e esporte. Segundo o autor, tal relação se estabelece a partir de determinados problemas e soluções encontradas no processo de produção e reprodução da vida humana, em especial o agir coletivo voltado às disputas e conflitos entre grupos humanos por um mesmo alvo. Nesse sentido, aquelas esferas compartilham conhecimentos e formas de pensamento e ação comuns, específicos para a solução desses problemas.

No que se refere ao esporte/jogos esportivos (seu principal foco de análise), o autor destaca que ele se constitui a partir de um processo de complexificação e sofisticação de atividades que imitavam elementos e solicitavam ações similares a outras esferas da vida, inicialmente no sentido de tornar tais ações mais eficazes. Assim, “[...] nas estruturas, organizações e dinâmicas das táticas e estratégias atuais do esporte habitam [...] algumas das soluções humanas encontradas para os obstáculos historicamente postos em suas atividades de produção e reprodução da vida” (EUZÉBIO, 2017, p. 20).

Considerando essas análises, defendemos que os vínculos entre as atividades humanas devem ser formulados como conteúdos de ensino. Na medida em que não expressam aspectos específicos de uma atividade particular, mas relações entre atividades dentro de certo sistema, essa questão parece mais nítida quando remete a relações entre diferentes áreas de conhecimento.

A atividade pedagógica, mas também instituições dedicadas à ciência, procuram reiteradamente estabelecer tais relações e o fazem a partir da crítica à “disciplinaridade” e da

formulação de diferentes princípios e categorias/conceitos (como a “multidisciplinaridade”, “interdisciplinaridade”, “transdisciplinaridade”). Trata-se de tentativas de superar a forma fragmentada do conhecimento por meio da relação entre os componentes curriculares.

Um caminho para abordar essa questão está em colocar em primeiro plano a análise das atividades em questão. Assim, não se trata de buscar pontos de contato entre as áreas, nem de descartar por si a estrutura de produção do conhecimento hoje existente, fundamentada na separação de disciplinas científicas, mas de explicitar as relações entre os fenômenos e/ou atividades humanas desenvolvidas ou abordadas por essas disciplinas e pelos diferentes componentes curriculares. Isso implica em tomar tais relações não a partir de algo que “vem de fora” delas próprias e das áreas em questão<sup>54</sup>, mas do estudo e sistematização de suas especificidades e de suas relações mútuas, como sistema.

Uma crítica e uma proposição em relação esse problema foi formulado por Pistrak (2003) (conforme mencionado no capítulo 1) e está sintetizado na questão dos complexos de estudo<sup>55</sup>. A partir desse sistema de organização do programa de ensino, em primeiro plano está um determinado aspecto ou objeto da realidade, o “tema do complexo”, destacado para o estudo pela sua importância social. Ele não se vincula a um ou outro componente curricular, nem a todos em igual medida, mas esses é que são selecionados (ou não) e organizados, tendo em vista a sua contribuição específica ao estudo do complexo em questão. Assim, estuda-se a realidade atual, as relações entre seus fenômenos e objetos, colocando-se os conhecimentos dos componentes curriculares a serviço desse propósito, na medida que lhes couber, de acordo com a organização coletiva do conjunto de professores.

Entendemos que as discussões a respeito de áreas e componentes curriculares específicos, como a que estamos fazendo, se justifica na medida em que as possíveis contribuições que cada um deles pode dar ao estudo de certo aspecto da realidade requer que o seu próprio objeto esteja formulado nas suas relações com o conjunto de fenômenos e objetos da realidade.

No caso de atividades específicas, como aquelas destacadas anteriormente (“lúdica e artística”, por um lado, “esportiva, administrativas e políticas”, de outro), estabelecer as relações entre as possíveis áreas de conhecimento e/ou componentes curriculares que as

---

<sup>54</sup> Em nossa avaliação (reforçada pela nossa experiência como professor), isso é o que mais acontece nas iniciativas escolares em torno dessa questão. Afirmam-se uma determinada questão/temática e busca-se que os professores de cada componente busquem contribuir de igual maneira em torno dela, independentemente dos vínculos concretos que sua área apresenta em relação à temática em questão.

<sup>55</sup> Como referência para formulações e experiência de ensino que procuram desenvolver essa perspectiva atualmente, citamos Dalmagro (2016) e Dalmagro e Vieira (2021).

estudam e ensinam requer uma análise prévia das relações entre tais atividades e de seus processos próprios de desenvolvimento. O destaque das relações internas comuns a tais conjuntos de atividades (relação não-utilitárias/de simbolização de relações sociais e relação estratégico-tática<sup>56</sup>, respectivamente) parece representar um passo importante para essa análise e, conseqüentemente, para a elaboração de conteúdos de ensino que as sintetizem, seja qual for a área de conhecimento ou o componente curricular em questão.

Dessa forma, sustentada pela relação entre áreas/componentes curriculares, os vínculos entre atividades também se expressam na especificidade do ensino e dos conteúdos de cada área de conhecimento (em suas relações internas).

Uma alusão a isso é a existência, dentro da Educação Física, de manifestações características da atividade lúdica (como as brincadeiras e jogos) ou da atividade artística (como a dança ou a mímica). Nesse caso, para além de serem caracterizadas como atividades distintas, mas que compartilham de uma relação comum (a reprodução de relações não-utilitárias), é preciso compreendê-las a partir dos vínculos entre algumas de suas manifestações.

Esses vínculos são abordados por Nascimento (2014), para quem a brincadeira pode ser entendida como forma particular da atividade lúdica, caracterizada por reconstituir, sem fins utilitários diretos, determinadas relações sociais (explicitamente ou mediada por regras específicas), e por expressar, de modo simplificado, as relações presentes de modo mais diferenciado e desenvolvida nas demais atividades da cultura corporal (a ginástica, a dança, a luta, o esporte).

Tomamos como exemplo as “brincadeiras de dança”. Podemos considerar que elas se situam, potencialmente, no ensino de ambas as atividades. Entretanto, existem diferenças quanto aos conteúdos de ensino envolvidos quando elas se apresentam como formas de brincadeira (assim como existem aquelas de luta ou de corrida), em relação à sua organização como manifestações que carregam relações de caráter artístico, ainda que de maneira inicial e simplificada.

Essa questão remete à posição que a brincadeira tem ocupado, diante do conjunto das atividades da cultura corporal, dentro das proposições de ensino. Ela aparece como uma

---

<sup>56</sup> Nesse caso em especial, tais relações internas não se excluem: os jogos esportivos, por exemplo, se constituem de relações estratégico-táticas, mas também expressam relações não-utilitárias. Além disso, abordamos essas questões aqui genericamente. Há que se mencionar que atualmente as relações estratégico-táticas têm espaço na escola apenas a partir da Educação Física, como ressalta Euzébio (2017). Isso não significa que o desenvolvimento desse conhecimento não possa, eventualmente, se estender a outros componentes curriculares e/ou ser estudado também a partir de outras particularidades que não a esportiva.

“unidade temática” com seus próprios conteúdos, existente em paralelo com as demais, e cuja diferenciação interna (classificação) se dá principalmente pela origem social de suas formas específicas – na BNCC, por exemplo: “comunitário”, “regional”, “nacional”, “mundial”, “indígena”, “africana”, apenas com a forma “jogos eletrônicos” destoando desse critério (conforme anexo C) (BRASIL, 2018).

Por um lado, tal “unidade temática” tem seus próprios conteúdos, devendo ter autonomia em relação às demais no processo de ensino, em especial pelo seu potencial de expressar o desenvolvimento e a estrutura da atividade lúdica, na variedade de formas em que ela se apresenta ou pode se apresentar. Por outro lado, seus vínculos historicamente existentes com as demais atividades da cultura corporal constituem também a sua estrutura e variedade, demandando a sua incorporação de forma explícita nos conteúdos de ensino – o que não parece acontecer nos referenciais curriculares que analisamos.

Nesse caso, as ligações entre atividades lúdicas e artísticas, ou mesmo entre as manifestações dentro dessas esferas, configuram-se em conteúdos de ensino específicos da Educação Física, conteúdos esses que sintetizam o processo de surgimento e desenvolvimento das atividades da cultura corporal. Isso permite localizar as atividades particulares na cadeia de atividades e necessidades historicamente desenvolvidas que levam à constituição de cada uma, ou seja, explicitar o seu movimento próprio em relação à necessidade que atende, como resultado das transformações sucessivas e acumuladas de necessidades e objetos da atividade humana.

Assim, o modo de conceber a “brincadeira” presente nessas proposições parece deixar de lado, justamente, o papel que ela ocupa no desenvolvimento da atividade humana, logo, o seu ensino como atividade específica.

Consideramos que acontece um movimento semelhante com o “esporte”. Nascimento (2014) entende o esporte como forma genérica de atividade humana na esfera das ações corporais e forma particular de organização dessas atividades em nossa sociedade. Ele acaba perpassando todas as relações com as atividades corporais na atualidade, seja no sentido de permitir o máximo desenvolvimento delas, seja de expressar as relações próprias e particulares do modo de produção capitalista (especialmente na forma da “espetacularização” e da “mercantilização”).

Essa conceituação traz implicações para a organização dos conteúdos da área. O esporte pode ser considerado como forma específica de determinado conjunto de manifestações da cultura corporal (manifestações esportivas). Entretanto, a partir da mediação das relações



sociais capitalista, ele existe (fundamentalmente) como relação que atua como força material no processo de desenvolvimento (e diversificação) das atividades corporais e, dessa forma, condiciona e transforma tais atividade e as relações que os seres humanos, individual e coletivamente, estabelecem com elas.

Essa é uma questão que acaba ficando oculta nas formas de classificação das atividades da cultura corporal comumente adotadas, bem como nas propostas de ensino que se nelas sustentam.

Em ambos os documentos que analisamos, o “Esporte”<sup>57</sup> é colocado em paralelo com outras “unidades temáticas”/“temas estruturadores” que reúnem “manifestações esportivas”, como a “Ginástica” (“esportes técnico-combinatórios”) e a “Luta” (“esportes de combate”), por exemplo (o que pode ser verificado nos anexos A, C, D e E). Consideramos três possíveis consequências dessa compreensão: 1) o Esporte deixar de ser abordado na sua condição de processo e relação social que incide sobre o conjunto das manifestações atualmente, limitando-se a um “tema” que engloba certo conjunto específico de manifestações corporais; 2) determinadas manifestações da Ginástica e da Luta não serem abordadas, no processo de ensino, a partir da sua caracterização como esportes; 3) as manifestações da Ginástica ou da Luta não serem abordadas na sua unidade, representada por tais categorias, e acabarem divididas entre as “esportivas” e “não-esportivas”. Assim, o esporte pode ficar, ao mesmo tempo, ao lado, sobreposto e incorporando dentro de si tais categorias/atividade, sem que isso apareça nos conteúdos de ensino.

Ainda sobre o “Esporte”, considerando sua característica de “formalidade” e “institucionalização”, deve-se considerar que todas as atividades corporais são adaptadas a uma forma possível e adequada à escola no seu processo de estudo. Portanto, na sua realização, nenhuma terá diretamente as características formais do esporte que as diferenciariam das manifestações das demais unidades temáticas; ao contrário, elas terão uma forma de realização próxima à das brincadeiras (ou “jogos”).

Isso não quer dizer, porém, que as relações próprias ao esporte (ou a qualquer outra atividade)<sup>58</sup> não possam ser estudadas a partir delas. Apenas, que a separação das manifestações pelos “temas” não é suficiente para que essas relações sejam evidenciadas no ensino.

---

<sup>57</sup> Cabe ressaltar que essa é uma forma de organização do “esporte” nas proposições de ensino presente em obras de diferentes perspectivas teóricas, inclusive no Coletivo de Autores (1992), obra em que nos referenciamos para pensar o processo pedagógico e a caracterização do objeto e estudo e ensino da Educação Física.

<sup>58</sup> Voltaremos a essa questão das relações específicas de cada atividade da cultura corporal no próximo item, que discute o caráter teórico dos objetos e conteúdos de ensino de Educação Física.

Assim, com relação às classificações adotadas, algumas manifestações acabam se repetindo dentro de certos “temas” (“jogo e brincadeiras de luta”; “lutas”; “esportes de combate”, por exemplo), distinguindo-se apenas pelo seu caráter mais ou menos próximo da institucionalização e formalização. Apesar disso, não há um desenvolvimento a respeito das relações entre tais “temas” e da razão que faz com que as manifestações estejam em um ou mais deles (conforme introduzido no capítulo 1). Entendemos que é a análise e explicitação de tais relações, como conteúdo de ensino, que pode destacar para o estudante o modo com que cada atividade se insere na classificação (e tornar a própria classificação e seus critérios, objeto/conteúdo do seu estudo).

Essa discussão sobre a brincadeira e o esporte e sua disposição diante das demais formas e atividade da cultura corporal, parece indicar a necessidade de se repensar também as classificações comumente adotadas, especialmente sobre as relações entre as categorias que compõem essas classificações. O sentido seria de tornar mais explícito e orientador para as tarefas de ensino, organizadas pelos professores posteriormente, o processo de constituição e a estrutura das atividades da cultura corporal.

Nesse sentido, pode-se dizer que tanto a brincadeira quanto o esporte não são formas ou categoria paralelas em relação às demais (ginástica, luta, dança, jogo de oposição), tal qual essas se apresentam entre si, mas formas que envolvem e cruzam com todas as demais: a brincadeira contendo em germe o conteúdo que terá um desenvolvimento específico em cada uma; o esporte, representando um modo de relação que medeia o desenvolvimento delas na atual sociedade (NASCIMENTO, 2014). É nesse sentido que as compreendemos dentro do campo das atividades da cultura corporal e do seu ensino.

Além desse plano de abordagem, a formulação, como conteúdo de ensino, do processo de desenvolvimento das atividades da cultura corporal, apresenta também outra configuração, que parece se consolidar nas proposições de ensino de Educação Física. Trata-se da apresentação dos aspectos históricos de tais atividades e de suas manifestações, seja como conteúdos de ensino – aspecto constitutivo e necessário do objeto de ensino que precisa ser apropriado pelos estudantes –, seja como “contextualização” da atividade ou manifestação – preparação para desenvolvimento do aspecto do objeto que efetivamente assume o papel de conteúdo de ensino.

Frequentemente, essa perspectiva procura ressaltar a importância social das atividades da cultura corporal ou de alguma de suas manifestações, em contraposição à perspectiva historicamente mais comum, voltada ao desenvolvimento de movimentos e capacidades físicas

a partir dessas manifestações. Os aspectos históricos, as implicações sociais e as representações/significados possíveis de cada manifestação ou das atividades da cultura corporal de forma geral, formulados como conteúdos de ensino, aparecem assim como forma de dar maior relevância à Educação Física e ao seu ensino.

Entendemos, entretanto, que essa forma de compreensão do “histórico” (também do “cultural” e do “social”) não é capaz de expressar o movimento da atividade humana no ensino. Destacar a “historicidade da cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992), o “movimento histórico de formação dos objetos de ensino” (NASCIMENTO, 2014) ou o “caráter histórico e cultural dos conteúdos de ensino da Educação Física” (MARCASSA; NASCIMENTO, 2020) representa a perspectiva de explicitar o histórico de dentro da estrutura da atividade humana, ou seja, ao mesmo tempo o seu processo de desenvolvimento, objeto e fazeres característicos.

Essa questão envolve a discussão sobre a categoria de “cultura corporal”, que por sua vez, remete ao debate presente e permanente na história recente da Educação Física brasileira, relativo ao caráter cultural do objeto de estudo da Educação Física e à adequação ou não desse próprio termo para designar tal objeto (como mencionamos no capítulo 1).

Marcassa e Nascimento (2020) problematizam essas questões, destacando os saldos que tal debate trouxe para a área, mas também os seus limites para o aprofundamento teórico sobre seu objeto e conteúdo específicos. Destacamos dois desses limites: a) a insuficiência da atribuição de um caráter “cultural” à área, se desvinculado de seu caráter também “histórico” e da atividade humana que o produz; b) o uso do termo “cultura corporal” como forma de aglutinar as diferentes manifestações de que trata a Educação Física (à sua dimensão empírica), em detrimento de um movimento de conceituação sobre o objeto da área.

Como tentativa de localizar essas questões no quadro atual de proposição dos conteúdos de ensino de Educação Física, consideramos que o debate sobre a “cultura” e a “cultura corporal” realizado nesses termos acaba por favorecer ou reforçar ora uma aparente indistinção ou consenso entre perspectivas teóricas reconhecida e assumidamente diferentes, ora a elevação a fatores determinantes e fundamentais de aspectos comuns a cada uma delas.

Nesses termos, a pluralidade de perspectivas teóricas da Educação Física, que poderia ser um impulso ao enfrentamento de problemas atuais da área relativos à produção do conhecimento e/ou à proposição do ensino torna-se mais um modo de ocultar, secundarizar ou apenas prestigiar a existência de determinadas diferenças e divergências, cuja importância para

o processo formativo só pode ser avaliada no decorrer do processo de discussão de suas bases teóricas e de suas proposições no ensino.

Esse quadro reforça a necessidade de uma efetiva conceituação a respeito da Educação Física e de seu objeto, bem como da sua expressão, explicitamente formulada, na proposição do ensino da área. Trata-se de uma questão comum às diferentes áreas do conhecimento quando se toma, conforme Davidov (1988), a dimensão teórica do conhecimento como eixo do processo de ensino.

Nascimento (2014) caminha nesse sentido ao caracterizar o objeto de estudo e ensino de determinada área não aos fenômenos em si (no caso, as manifestações da cultura corporal), mas já como resultado de uma interpretação ou teorização a respeito dele. Assim, segundo a autora, a delimitação e explicitação do objeto, tanto de seu termo designador, quanto dos seus significados, fazem parte do processo de diferenciação entre perspectivas teóricas e filosóficas.

Nessa direção, uma conceituação da natureza de uma área e do seu objeto não se refere a identificar um aspecto da realidade, existente e delimitado por si mesmo e de forma direta, mas depende de concepções, base teórica, posição política e escolhas/objetivos (gerais, específicos ou circunstanciais). Portanto, o processo de pensar e atuar em relação à área, em especial no seu ensino, requer que se formule: em que consiste o referido aspecto (e assim também o objeto); como ele se situa dentro da atividade humana (e assim, o que podemos/devemos fazer com ele); o seu lugar no processo formativo e especificamente no ensino (o que fazemos com ele no que se refere à formação dos indivíduos concretos ou ao desenvolvimento de suas capacidades humano-genéricas) (NASCIMENTO, 2014).

Diante disso, entendemos que as categorias que destacamos – “atividade”, “(processo) histórico” e “(produção do) conhecimento”, “empírico e teórico”, “teoria e prática”, “sistema de relações” – atuam na formulação teórica a respeito dos objetos de ensino.

As atividades da cultura corporal representam, assim, uma determinada estrutura de **objetos e motivos, de modos de ação no mundo, com os outros e consigo**, que existem **independentemente** das ações individuais dos sujeitos. Possuem uma existência objetiva para além de nós: existem como uma realidade para **o conjunto da humanidade**, como uma aquisição e conquista de seu processo histórico de desenvolvimento em relação às ações corporais. Ao mesmo tempo, essa existência **independente** da atividade em relação às ações dos sujeitos não é, por certo, absoluta: a estrutura da atividade e os sujeitos em atividade estão em uma permanente e mútua relação. Os sujeitos em atividade apropriam-se de uma estrutura que lhes é dada, agem em uma estrutura existente independentemente deles. Ao mesmo tempo, ao agirem nessa estrutura, fazem com que ela continue a existir na realidade atual. Além disso, mediante esse agir, os sujeitos (coletivamente) podem **transformar** a própria estrutura em questão (NASCIMENTO, 2014, p. 60, grifos da autora).

Assim, o estudo de um objeto específico, mais do que uma forma de demonstrar como chegamos a determinada atividade ou de tomá-la como uma forma final (ainda que provisória) do processo de vida e de conhecimento humano, deve ser capaz de ressaltar, em seus conteúdos de ensino, elementos indicativos também do que ela ainda pode ser (desenvolvimento de sua estrutura).

Nessa perspectiva, podemos considerar que o “processo histórico”, o “caráter cultural”, “a importância e as implicações sociais” são uma referência para a elaboração dos conteúdos de ensino não só, nem principalmente, na perspectiva de serem diretamente desenvolvidos no ensino.

Ao contrário, tal forma deve estar subordinada à perspectiva de que as próprias atividades da cultura corporal contêm em si tais propriedades, aspectos e contradições (históricas, sociais e culturais) e são um resultado do movimento histórico de produção das relações, de caráter teórico, que as constituem.

Dessa forma, apresenta-se a possibilidade e a necessidade de que tais relações sejam organizadas no processo de ensino, com os conteúdos de ensino sintetizando os aspectos centrais da estrutura da atividade, a relação entre o seu conjunto de ações e seus significados. Isso significa também que os conteúdos não só não se separam dos aspectos relacionados aos fazeres e à reprodução da atividade em questão, como se apoiam permanentemente neles – em toda a estrutura de motivos, objetivos, ações e operações dessa atividade.

Por fim, o problema do ensino das atividades da cultura corporal (e de qualquer atividade humana ou objeto de estudo e ensino) requer que se considere o lugar e as relações, atuais e possíveis, dessas formas particulares dentro da atividade humana entendida como sistema. Isso implica em considerar esse sistema ou conjunto de relações como referência para pensarmos também a expressão da relação entre teoria e prática nessas formas particulares e como ela constitui os objetos de ensino.

Assim, tomar a atividade (o movimento de sua estrutura e de suas formas particulares dentro de um sistema de relações) como uma referência para o processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino é um caminho para entendermos como a relação entre teoria e prática se expressa no ensino.

### 3.4 O “CONHECIMENTO TEÓRICO” E OS CONTEÚDOS DE ENSINO

Como mencionado no item anterior, no estudo de um objeto específico, os conteúdos de ensino referentes às relações entre as atividades humanas e ao processo de desenvolvimento de uma atividade particular não pode adquirir maior relevância do que aqueles que ressaltam as relações essenciais e específicas da referida atividade. Ao contrário, aqueles conteúdos são organizados por esses.

Neste item, procuramos discutir as relações essenciais e específicas das atividades da cultura corporal, bem como suas implicações para os conteúdos de ensino. Para isso, tomamos como base as categorias “empírico” e “teórico”, abordadas no capítulo anterior.

Esse problema envolve discutir “que relações (essenciais) das atividades da cultura corporal podem ou devem servir de referência para a elaboração dos conteúdos de ensino de Educação Física” e “quais são os aspectos empíricos e teóricos dessas relações”.

Alguns trabalhos da área já buscaram ressaltar o conteúdo teórico das atividades da cultura corporal e seu desenvolvimento no ensino, em especial o seu papel no desenvolvimento do “pensamento teórico” dos estudantes (DAVIDOV, 1988), como parte da formação da sua personalidade (LEONTIEV, 2021). Entre eles, destacamos: Escobar (1997), Taffarel e Escobar (2009); Nascimento (2014), Taffarel (2016) e Euzébio (2017).

A contribuição da Educação Física na formação do pensamento teórico está em desenvolver no estudante as capacidades humanas sintetizadas nas ou pelas atividades da cultura corporal. Com base em Nascimento (2014) e Euzébio (2017), destacamos a “capacidade criadora”, sustentada no “pensamento analítico-sintético” e na “imaginação”.

Tais capacidades não se confundem com uma mera “reflexão” (pensamento puro e simples), mas como “leitura da realidade presente” e “projeção do futuro possível” (EUZÉBIO, 2017, p. 70). Assim, elas reforçam a orientação das atividades da cultura corporal à “produção cultural” (ESCOBAR, 1997) situando-as como produto, mas também produtora de relações sociais (NASCIMENTO, 2014; MARCASSA; NASCIMENTO, 2020).

Esse processo formativo não ocorre diretamente a partir da realização de tais atividades, em que predominam seus traços empíricos, mas depende do processo de ensino, que permite uma relação com essas atividades em seus aspectos teóricos. Nesse sentido, à Educação Física cabe estabelecer as relações entre tais capacidades e as suas atividades/manifestações específicas, bem como explicitar como tais relações são desenvolvidas nos seus conteúdos de ensino (NASCIMENTO, 2014).

Como podemos pensar e estabelecer tais relações? Consideramos que uma primeira síntese dessa questão está nas “significações objetivas”, conforme proposto inicialmente pelo Coletivo de Autores (1992). Elas são compreendidas como sínteses de intencionalidades humanas e exemplificadas como lúdico, artístico, agonístico, estético e outros.

Taffarel e Escobar (2009, p. 4) articulam essa formulação aos objetos de ensino de Educação Física, afirmando que ele:

[...] é 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 à leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus 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.

Já Taffarel (2016), partindo dessa compreensão, ressalta as relações contraditórias nas e entre as significações objetivas na sociedade de classe/capitalista e propõe como orientação para a formação da personalidade dos estudantes:

[...] possibilidades do vir-a-ser onde prevaleçam os sentidos lúdicos, éticos e estéticos humanizantes dos elementos que compõe a cultura corporal, e não os sentidos agonísticos, competitivistas, individualistas, narcisistas como é hegemônico na atualidade.

Dessa forma, a compreensão das contradições presentes nessas significações já contém posições e atuações possíveis a respeito delas e de seus impactos no modo de viver da sociedade em que elas se apresentam e gestam.

Consideradas essas intencionalidades humanas gerais (e na particularidade das relações sociais capitalistas) sintetizadas nas atividades da cultura corporal, mas também em tantas outras atividades humanas, cabe procurar as formas particulares com que tais significações ao mesmo tempo se expressam e são produzidas, ou de acordo com a direção sugerida anteriormente por Escobar (1997, p. 62), relacionar “as formas de seleção, organização e sistematização do conhecimento adotadas pelas metodologias específicas”, as “relações internas dos conteúdos das disciplinas escolares” e “os princípios norteadores da teoria pedagógica que as orienta”.

Procurando contribuir com esse desenvolvimento, Nascimento (2014), propõe um conjunto de relações que ocupam papel central na estrutura dessas atividades (seus objetivos-motivos):

O processo de desenvolvimento das atividades da cultura corporal permitiu que tais relações se diferenciasssem, se especializassem e, por fim, se estruturassem como um objeto próprio (como uma **atividade** própria) a qual atribuímos os nomes de **criação de uma imagem artística, controle da ação do outro e domínio da própria ação**. Cada um desses objetos possui suas próprias relações internas (seus nexos internos), que determinam as suas próprias possibilidades de existência e desenvolvimento: as relações entre uma **intenção comunicativa** e os processos de **composição e decomposição** das ações corporais (criação de uma imagem artística); as relações entre **objetivos opostos direcionados a um mesmo alvo** (controle da ação corporal do outro); as relações entre as **técnicas** e as **metas** (o domínio da própria ação corporal) (*idem*, p. 56).

Uma prática pôde desenvolver em si aquelas características que se mostravam verdadeiramente essenciais para a realização de uma determinada **ação** particular (para a criação de uma **forma cênica**, para a criação de uma **ação opositiva** e para a criação de uma **marca**). E, ao fazê-lo, permitiu que os objetivos dessas ações se tornassem o objetivo último ou o **motivo** da ação do sujeito. Permitiu, assim, que essas ações se desenvolvessem e se constituíssem como **atividades** (*idem*, p. 57).

Essas três relações destacadas pela autora assumiriam o papel de abstrações substanciais, conforme discutimos no capítulo anterior. Elas representariam as dimensões gerais dos objetos específicos das atividades da cultura corporal e o ponto de partida da análise delas na organização do ensino. Assim, não são formas a serem diretamente ensinadas ou termos designadores alternativos para a área, mas representam um sistema de problemas e respostas gerais constitutivos das atividades da cultura corporal e orientados à sistematização de seus conhecimentos. Por isso, a dimensão geral é indissociável das formas particulares das atividades da cultura corporal, sintetizadas no esporte, ginástica, dança, luta, jogo, atletismo, brincadeira, por exemplo (NASCIMENTO, 2014).

Todas essas atividades requerem uma combinação de seus elementos, sempre a partir de certo objetivo ou problema estabelecido a partir da sua estrutura. O seu desenvolvimento no processo de ensino requer que os estudantes tenham consciência desse objetivo e dos elementos que possam ou precisam ser organizados para atingi-lo (NASCIMENTO, 2014).

Essa questão remete à discussão sobre os aspectos empírico e teórico do objeto, atividades e manifestações da cultura corporal. Nessa análise, pode-se partir da existência empírica das formas particulares ou de critérios (abstrações) extraídos dessa esfera mais imediata. Entretanto, na medida em que o conjunto de relações sintetizadas nas atividades (relações essenciais) não se manifestam diretamente em tais manifestações e em seus



elementos, tal análise não pode se reduzir a esse passo, nem ter nele o seu fundamento – nesse caso, ela teria apenas um caráter empírico.

Uma análise teórica procuraria explicitar aqueles aspectos, relações e processos constitutivos e determinante das referidas atividades, sínteses dos problemas e soluções a que ela se dirige. Do ponto de vista do ensino, entendemos que esse movimento não apenas orienta tal análise e o processo de ensino como um todo, mas principalmente deve ter seus diversos momentos elaborados e organizados como conteúdos de ensino.

A partir disso, podemos retomar a problematização, iniciada no item anterior, sobre a forma com que tradicionalmente as atividades da cultura corporal são organizadas, bem como suas implicações para os conteúdos de ensino de Educação Física. Avaliamos que tanto na análise das atividades, quanto na proposição dos conteúdos, a incorporação desse movimento teórico pelas proposições de ensino acaba ficando no meio desse caminho.

Conforme destacado no capítulo 1, a quase totalidade das formulações sobre o objeto e proposições de ensino vinculadas ao “paradigma cultural” da Educação Física, inclusive os referenciais que analisamos, divide as manifestações em torno de formas particulares como as anteriormente mencionadas.

Inicialmente, consideramos que essa divisão e classificação é e deve permanecer uma referência para a organização do ensino, na medida em que sintetiza o atual desenvolvimento das atividades da cultura corporal e suas múltiplas determinações – são suas “formas mais desenvolvidas” (NASCIMENTO, 2014; TAFFAREL, 2016; EUZÉBIO, 2017).

Contudo, não necessariamente os conteúdos de ensino organizados a partir dela são capazes de expressar o movimento da atividade e a análise do objeto de ensino em termos teóricos. Isso não decorre das classificações em si, mas do modo como elas têm incidido na elaboração e organização desses conteúdos – um modo que não explicita ou incorpora nem os caminhos pelos quais as formas mais desenvolvidas se tornam **sínteses**, nem suas **múltiplas determinações**.

Euzébio (2017) defende o estudo das formas contemporâneas mais avançadas do esporte, considerando que tais formas abarcam as mais simples e apresentam em sua constituição os elementos essenciais do esporte. Ressalta, no entanto, que esse plano de análise não é suficiente para captar todas as camadas de mediação, necessitando o estudo do movimento entre essas formas (entre o específico e o geral, o periférico e o central) – o “campo das particularidades”. Nesse sentido, o autor (*idem*, p. 52) propõe uma análise que procure:

Compreender, na formação humana, como as questões vinculadas às práticas corporais foram se tornando constitutivas da esfera social; como foram ganhando os contornos fenomênicos característicos; como foram incorporando mecanismos e soluções de outros campos; como foram suprimindo práticas, transformando-as e superando-as.

Compreender quais pores teleológicos orientaram aquelas práticas pretéritas, em seu devir histórico, é chave necessária para elucidar as configurações contemporâneas.

Podemos considerar que algumas daquelas limitações estão diretamente ligadas às formas de ordenar e classificar as manifestações, seja aos critérios que tem sustentado aquelas geralmente adotadas, seja ao próprio caráter ou modelo classificatório da análise dos objetos e da proposição de ensino. Ou seja, parece que elas representam apenas aspectos empíricos das atividades e conteúdos de ensino.

Entendemos que esse é o caso dos referenciais curriculares que abordamos. Na BNCC, por exemplo, aquela divisão entre formas de atividades da cultura corporal é sucedida basicamente por novas classificações, mas agora internamente a cada uma delas. Assim, “Esportes” subdivide-se em esportes de marca, precisão, invasão, combate, rede/parede, campo e taco, técnico-combinatórios; “Danças”, em comunitárias, regionais, do Brasil, do mundo, de matrizes indígena, de matriz africana, de salão, urbanas; a “Ginásticas”, em ginástica geral, de condicionamento físico, de conscientização corporal (BRASIL, 2018).

É uma lista de atividades da cultura corporal, seguida por listas de manifestações dessas atividades e depois por conjuntos (listas!) de elementos que compõem uma ou mais dessas manifestações (conforme pode ser visto nos anexos C, E, F e G – os três últimos relativos ao referencial do RS). Não há indicativos consistentes, dentro dessas sucessões, sobre o desenvolvimento das relações entre seus diversos momentos (da mesma forma que na discussão realizada anteriormente a respeito das “dimensões de conhecimento” na BNCC).

Pode-se destacar a estruturação da unidade temática “Esportes” na BNCC (já mencionado anteriormente). Neste caso, a “lógica interna” que divide as modalidades esportivas em diferentes categorias parece assumir papel meramente classificatório – os critérios dessa divisão, elementos específicos da atividade a serem desenvolvidos ou possíveis de serem objeto da ação do estudante, não se convertem explicitamente em conteúdo de ensino, não aparecem nas “habilidades” (BRASIL, 2018).

Além disso, a descrição e explicação das “unidades temáticas” nesse documento (que reúne as especificidades de cada atividade da cultura corporal) são breves em comparação ao detalhamento presente nas “habilidades” (ou objetivos de aprendizagem). Essa diferença parece indicar, primeiro, uma priorização maior das ações dos estudantes dentro das ou em relação às

manifestações ou atividade estudadas (o que estaria em certo plano dos objetivos), do que em que consistem os objetos, com seus conhecimentos e modos de ação, que eles devem aprender (mais próximo do plano dos conteúdos de ensino). Consequentemente, acaba se dedicando muito aos elementos das atividades da cultura corporal, que podem ser dispostos em listas de objetivos, e pouco às relações, que demandariam um aprofundamento maior sobre as próprias atividades da cultura corporal, seus processos de desenvolvimento e as razões de sua posição na classificação proposta.

Observamos que esse formato de apresentação de objetivos e conteúdos tem sido a tônica dos referenciais curriculares, que priorizam a forma de indicadores de aprendizagem.

Nesse sentido, os referenciais parecem se concentrar no conjunto/universo e no detalhamento de manifestações da cultura corporal, nos elementos que as compõem e nos conhecimentos a respeito delas. Eles tratam pouco das relações tanto entre os elementos de cada manifestação ou atividade, quanto dessas entre si.

Quanto a isso, ressaltamos que o referencial do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2009) acaba desenvolvendo algumas relações dentro das atividades, resultado de seu maior nível de detalhamento (por exemplo: no tema estruturador “Esporte”, as “competências” e “conteúdos” relacionados aos conhecimentos técnico-táticos – conforme anexo E).

O formato de quadro/mapa do documento, no entanto, dificulta a visualização das relações explicitamente propostas, quanto mais daquelas apenas sugeridas (por exemplo: os próprios aspectos técnicos e táticos que sustentam a divisão entre os tipos de esporte).

O campo atribuído ao termo “conteúdos” dentro do documento parece se adequar a essa orientação. Eles se referem aos tópicos/elementos existentes dentro de cada subeixo dos temas estruturadores – ao objeto (atividade) desmembrado. Podemos considerar que, nessa forma, eles ainda não expressam os “conteúdos de ensino”, como relação e modo de ação sintetizados no conceito, mas apenas o elemento que está envolvido ou que será mobilizado pela competência que aparece em seguida.

Nesse sentido, parece que a apresentação do “universo” da área e o detalhamento dos seus mais diversos aspectos, representa a tendência de que o conjunto de elementos apresentados apareça sem ou fora das relações que os formam.

Mais do que uma falta que possa ser suprida por materiais complementares, entendemos que se trata de uma questão fundamental sobre o momento de produção do conhecimento sobre o ensino de Educação Física e de posições assumidas sobre o que é conhecimento, ensino e escola. Isso porque os referenciais curriculares contêm e expressam

aquilo que foi produzido; ele é uma síntese do que se conhece, formula e propõe sobre os conteúdos de ensino da área.

Ainda que não tenhamos o objetivo de discutir tais documentos em si, como propostas de ensino, entendemos que uma questão importante a um referencial curricular é explicar em que se concentra, as razões para isso, as tarefas que atribui a um movimento anterior ou posterior à utilização. Nessa direção, questionaríamos: por que se dirigir ao universo (quantidade) de elementos e não às relações entre eles? Por que isso seria o mais relevante de estar em um referencial? Há o reconhecimento (implícito) de que tais relações não estão presentes e explicitamente formuladas ou, ao contrário, compreende-se que esse movimento de proposição contempla de forma adequada as relações existentes, necessárias e centrais das atividades da cultura corporal?

Do ponto de vista das nossas discussões, independentemente de uma avaliação geral sobre os referenciais ou de considerações específicas sobre suas proposições, o mais importante parece ser que, se os conteúdos da área não estão explicitamente relacionados entre si dentro dessas propostas, isso acabará sendo deixado a cargo de professores e escolas e de seus próprios critérios, em suas propostas de ensino.

Pode-se entender que esse seria um movimento desejável, na medida em que respeita a autonomia de professores e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Contudo, o acesso a algum conjunto ou universo de elementos já listados na área poderia se dar a partir de outras produções como, por exemplo, aquelas que analisam cada uma das atividades da cultura corporal, mesmo que não tratem diretamente dos conteúdos de ensino ou do processo de ensino como um todo. Esse movimento não requer um documento orientador. Os mesmos critérios esperados de professores e escolas poderiam ser utilizados para conhecer o próprio universo de elementos e manifestações da Educação Física, o que tornaria irrelevante a orientação proposta pelo referencial (e até sua própria existência nos termos atuais).

Já o processo de explicitar as relações entre os diversos elementos que compõe determinada área de conhecimento, bem como as categorias que as expressam, demanda uma compreensão da área como um todo, a caracterização de seu objeto e o lugar que cada atividade ou manifestação se situa e atua dentro desse sistema. Trata-se, portanto, de algo que só pode ser encontrado em produções ou proposições que abarcam o conjunto da área, como é o caso dos referenciais curriculares.

Mais do que uma organização entre outras possíveis ou baseada nas formas mais desenvolvidas da cultura corporal, tal universo de elementos e cadeia de listas e classificações

parece representar um desmembramento da área em formas, manifestações e elementos, que são tanto mais detalhados quanto menos articulações apresentam entre si. É uma proposição de conteúdos de ensino que permanece em uma dimensão empírica das atividades da cultura corporal (a descrição de aspectos e elementos), não alcançando o movimento entre empírico e teórico (a explicação desses aspectos e elementos e de suas relações nas atividades como um todo).

Nos documentos, afirma-se a possibilidade de adoção de outros critérios (de ensino e classificação), ou outras “denominações” e “fronteiras” (BRASIL, 2018), fazendo parte de “um movimento preliminar de organização de saberes” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 114). Entretanto é justamente o critério o ponto central para a compreensão a organização dos conteúdos. Nele estão assinaladas as identidades e diferenças entre atividades e manifestações e contidos os aspectos delas que ficam em evidência nessa organização. Mesmo envolvendo determinadas escolhas por parte de professores, sua determinação não é arbitrária, mas se baseia em certa compreensão sobre o objeto de ensino – um critério fundamentado em um plano empírico faz com que permaneçam empíricos os aspectos determinantes dos conteúdos de ensino.

Entendemos que esse problema se refere à relação entre os processos de organização (ou disposição) e de elaboração (ou seleção e sistematização) dos conteúdos de ensino: a organização não é apenas o passo seguinte à elaboração (não é a organização dos conteúdos antes e já elaborados), mas essa também depende da configuração daquela, ao menos nos momentos iniciais da análise dos objetos e na proposição do ensino.

Assim, as classificações adotadas, pautada na lógica das tipologias de conteúdos, ocupando papel fixo/de “âncora” na análise do objeto de ensino pelo professor, induzem certa compreensão a respeito dos elementos que o compõe, a partir dos quais as relações essenciais se estabelecem. Em consequência, são também determinantes para a definição de quais são os conteúdos de ensino e de como eles expressam o objeto em questão.

Portanto, podemos dizer que a forma de organização das atividades da cultura corporal e dos conteúdos de ensino nas proposições de ensino acaba expressando (e também determinando) o modo como se concebe o próprio objeto de estudo e ensino.

Essa discussão retoma a questão da relação entre conhecimento e conteúdo. Euzébio (2017, p. 26-27) coloca essa questão da seguinte forma:

[Os] conhecimentos, expressos nas manifestações humanas (atividades da cultura corporal), possuem especificidades, relacionadas às particularidades de cada

manifestação, que podem ser denominadas de “conteúdo”. Trata-se, então, de perguntar pelos conteúdos dos conteúdos da Educação Física.

Mas mesmo isso é insuficiente, pois ainda aí os conteúdos dos conteúdos podem desdobrar-se em empíricos e teóricos.

Entendemos que a procura pelos “conteúdos dos conteúdos” coloca em termos mais diretos o problema de toda essa discussão – trata-se de pensar a partir da categoria de conteúdos: as próprias manifestações a cultura corporal, os elementos que as compõem e o caráter teórico ou empírico desses elementos e suas relações. Na discussão sobre os conteúdos de ensino, isso implica em um aprofundamento e delimitação permanente a respeito daquilo que de fato ensinamos quando estamos ensinando.

Não se trata das diferenças entre os processos de ensino e de aprendizagem<sup>59</sup>, mas a um processo que é interno à atividade de professores (ao ensino) e que se refere à necessidade de formular e apresentar, para além do conteúdo como aquela forma ou tópico que será desenvolvido, também aquilo que o constitui ou compõe e, mais ainda, as relações realmente existentes entre esses elementos. Assim, podemos considerar que a determinação do(s) “conteúdo(s) dos conteúdos” remete à procura dos critérios para a elaboração e organização dos conteúdos de ensino.

O que significaria tomar como critério fundamental o caráter teórico das atividades da cultura corporal? Que implicações isso traria para o ensino de Educação Física, principalmente no que se refere à proposição de seus conteúdos?

Considerar o “conteúdo teórico” como referência para isso não significa a exclusão dos aspectos empíricos. Há a necessidade de organizar os elementos e características mais diretamente acessíveis das manifestações da cultura corporal a partir das relações (essenciais) existentes e explicativas de cada uma delas. Entendemos que essa é a base a partir da qual são concebidos, elaborados e organizados os conteúdos de ensino – eles se constituem como os elementos que, nas suas disposição e ligações entre si (no e pelo ensino), vão formando a relação entre as manifestações e as relações essenciais (restituindo os fenômenos concretos nas suas formas “mais desenvolvidas” e sintetizando suas “múltiplas determinações”).

---

<sup>59</sup> Relação e diferença essa ilustrada pelas frases recorrentes: “eu ensino, mas o aluno não aprende” ou “se não aprendeu é porque não consegui ensinar”. Isso nos levaria para outro plano dos conteúdos – aquele que envolve o efetivamente aprendido, que pode inclusive não ser o que foi organizado no ensino – mas não é esse o foco deste trabalho.

Alguns trabalhos<sup>60</sup> vêm se dedicando recentemente a elaborar formas de organizar o ensino dessas questões, trazendo desde relatos breves e ilustrativos até mais longos e desenvolvidos, que direta ou indiretamente acabam por sugerir ou elaborar possíveis conteúdos de ensino a partir de aspectos propriamente teóricos das atividades da cultura corporal. Destacaremos algumas das considerações que abordam mais diretamente aspectos que temos levantado neste trabalho e, assim, permitem visualizar algumas contribuições desse movimento de análise para discutir a relação entre teoria e prática no ensino.

Consideramos o “esporte/jogo”, em especial os conhecimentos da estratégia e da tática. Trata-se de uma vinculação comum nas proposições de ensino de jogo, ainda que muitas vezes sem uma explicação ou justificativa acerca dessa presença ou do que isso representa para a atividade e suas manifestações. Assim, “estratégia e tática” aparecem como um entre os muitos elementos que compõem a atividade ou eixo do “jogo de oposição” (ou de algumas formas do “esporte”, na terminologia mais consolidada na área, conforme discussão anterior sobre as classificações).

Essa compreensão é diferente se tomarmos tais conhecimentos como sínteses dos problemas e soluções que o jogo apresenta aos seus participantes, ou seja, a um papel próprio na estrutura da atividade.

Se a estratégia e a tática não dizem o que os jogadores devem fazer (como uma “coreografia”), podem e devem **orientar** as ações dos jogadores sobre o que fazer no jogo. Os conhecimentos estratégicos e táticos cumprem o papel de **princípios gerais de ação** ou princípios orientadores para a **elaboração** das ações concretas por parte dos jogadores. Tais conhecimentos sintetizam problemas gerais das relações de **controle da ação corporal do outro** (no Jogo e na Luta) e, assim, um modo também geral de se relacionar com esses problemas. Os conhecimentos estratégico-táticos se apresentam como conhecimentos **genéricos, teóricos**, que sintetizam, em si, problemas e respostas também genéricas; sintetizam uma dada relação geral da atividade de Jogo; podem ser desdobrados em princípios estratégico-táticos particulares, relativos à estrutura de um jogo ou uma luta em específico. Trata-se, assim, de instrumentos para as ações (intencionais) dos jogadores (perceber, analisar, sintetizar os problemas de jogo; criar ações de oposição; transformar as condições e situações de jogo com que se deparam, criando a partir deles ações opositivas que transformem as condições e situações de jogo) (NASCIMENTO, 2014, p. 210, grifos da autora).

---

<sup>60</sup> Alguns que conhecemos até o momento versam sobre Ginástica (ALMEIDA, 1995; LORENZINI, 2013; LORENZINI; TAFFAREL, 2018), Esporte/Jogo de oposição (EUZÉBIO, 2017); Vôlei (MIRANDA, 2013); Futebol (COLOMBO, 2021); Dança (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2019), Circo (NASCIMENTO, 2010; NASCIMENTO; FELICIO, 2019), Parkour (MARCASSA; NASCIMENTO, 2021) ou certo conjunto delas (NASCIMENTO, 2014).

A partir dessa perspectiva, podemos considerar que a relação específica da atividade de “jogo”<sup>61</sup> é representada por “objetivos mutuamente opostos” e tem como problema a ser resolvido o “controle de ação corporal do outro”. Esse problema, bem como suas soluções, está sintetizado nos “conhecimentos estratégico-táticos” e nas capacidades deles decorrentes que foram sendo produzidas a partir de diferentes manifestações do jogo (NASCIMENTO, 2014; EUZÉBIO, 2017).

Assim, o conteúdo teórico da tática e da estratégia no jogo se encontra nos vínculos entre 1) as **relações essenciais** (significados) e o problema que ela destaca dentro dessa atividade; 2) as categorias ou o corpo de **conhecimentos** (relativos à tática e estratégia), como campo/síntese da solução desses problemas; 3) as manifestações, **síntese particular** de tais relações e conhecimentos.

Os conteúdos de ensino podem destacar cada um desses momentos nos seus vínculos com os demais, expressando essa unidade de modo que ela seja apropriada pelos estudantes e estes possam atuar com e a partir dela. Com diz Euzébio (2017, p. 227), a dimensão teórica dos conteúdos de ensino requer que eles sejam considerados a partir dos “[...] nexos de suas particularidades com os conteúdos gerais da tática e da estratégia”.

Identificar que a relação estratégico-tática existe e organiza seus conhecimentos específicos no ensino não revela, necessariamente, a posição e o papel dessa relação na estrutura das atividades em questão. Considera-se que, dentre os diversos “elementos” (ou relações) que existem nessa forma de atividade, a relação estratégico-tática é aquela a partir da qual é possível compreender como tal atividade se realiza concretamente, estabelecer onde ela se situa diante das demais (manifestações, relações, processo humanos) e ponto a partir do qual os demais “elementos” se vinculam e podem ser considerados e organizados.

Envolvendo essa questão, e partindo de uma análise específica sobre o voleibol, Euzébio (2017, p. 228) afirma que “a manifestação dos conceitos tático-estratégicos orienta, modula, aprofunda, amplia e requalifica os demais conteúdos esportivos”. Nessa direção, os conteúdos de ensino devem expressar como e porque tal relação se apresenta como centro de determinada atividade.

Assim, não se trata de desenvolver um dos “elementos” em separado dos demais ou apenas sucedido por eles. Se essa separação se mostra necessária em momentos pontuais do ensino, entendemos que a orientação geral é desenvolver as ligações concretas entre esses

---

<sup>61</sup> No trecho destacado a autora faz referência também à ‘luta’. Faremos considerações sobre a ligação entre tais atividades neste mesmo item, posteriormente.



“elementos”. Tais ligações não são acrescentada posteriormente, como um novo “elemento” a ser trabalhado na sequência, mas orientam o estudo da atividade como um todo, sendo determinante para o desenvolvimento de cada momento.

Por exemplo, no ensino do “jogo de oposição” poderíamos partir da relação estratégico-tática e destacar os “sistemas táticos” de determinada modalidade em separado do elemento “regras” desse mesmo jogo. Entretanto, os conhecimentos estratégicos e táticos (e não apenas os “sistemas” já desenvolvidos), quando entendidos a partir dos problemas que se apresentam no jogo, tanto resultam de certa compreensão sobre as regras do jogo, quanto permitem uma análise delas e de possíveis alterações, tendo em vista os próprios objetivos dessa atividade. Assim, conhecer as regras de um jogo poderia ou não ser também conhecer possíveis formas de jogar, assim como conhecer as relações estratégicas e táticas poderia ou não ser também conhecer os limites e possibilidades que as regras (atuais ou possíveis) trazem a esse jogar e para a estrutura do jogo de forma geral.

Nesse mesmo sentido é possível pensar teoricamente as classificações e seus critérios dentro das atividades. Consideramos que a divisão e a classificação entre elementos integrantes do jogo pode ajudar a organizar os conteúdos de ensino, mas apenas quando elas atuam como instrumento de análise da estrutura de um jogo em particular e de suas ações possíveis.

A classificação em esportes de “invasão”, de “rede”, de “parede” (e outros) (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2009), por si, indicam apenas aspectos do espaço e dos materiais de determinada manifestação. O destaque deveria estar, no entanto, no que deve ser analisado pelos jogadores e no que fazer diante do resultado dessa análise: a configuração da dinâmica de ataque e defesa, simultaneidade ou não da polarização entre equipes nessa dinâmica, a separação ou não de funções entre os jogadores (especialização), entre outros<sup>62</sup>. Dessa forma, seria enfatizado um papel de organizador dos conteúdos, mais do que meramente ordenatório e classificatório.

Se considerarmos outras atividades da cultura corporal, serão outras as relações específicas que apresentarão esse papel organizador do seu conjunto de elementos e relações. Podemos destacar a relação artística, já mencionada anteriormente, presente em diversas atividades da cultura corporal, como a dança, mas também a mímica, o circo, a ginástica geral (segundo entendemos). Nascimento (2014) destaca que nessas atividades tal relação se orienta

---

<sup>62</sup> Retiramos esses aspectos estratégico-táticos de Nascimento (2014) e Euzébio (2017)

à criação de formas cênicas, sustentada por uma intenção comunicativa e por processos de composição e decomposição das ações corporais.

Davidov (1988), discutindo essa relação a partir de outra área, as artes plásticas, destaca a composição como processo de percepção adequada e criação da forma artística, que envolvem a união, estabelecimento de relações, ordenamento e unificação de partes ou elementos de algo que deve se converter em um todo. Na especificidade da arte, esse processo envolve o movimento da “ideia artística” até a sua realização, e o inverso, a percepção da forma artística até a interpretação do conteúdo da obra produzida. Essa compreensão se sustenta, assim, em uma relação com a obra artística.

A relação artística aparece, assim, não apenas como elemento presente, mas ocupando um papel estruturante e organizador do conjunto de elementos específicos de cada atividade, portanto como aquilo que orienta a atividade do sujeito. No caso das atividades da cultura corporal, essa relação se apresenta na orientação das ações corporais à composição coreográfica e à criação de formas cênicas.

Nas proposições de ensino que analisamos, o tema “Dança” é organizado a partir de outra orientação. Na BNCC, as “habilidades” propostas nessa unidade temática enfatizam a identificação e utilização de “elementos constitutivos” dessa atividade (principalmente ritmo, espaço e gestos), a partir de formas variadas de danças, dispostas ao longo dos anos de escolarização. A relação artística e a forma cênica não são mencionadas, e a composição coreográfica aparece apenas lateralmente (ver anexo C) (BRASIL, 2018).

Já no referencial do Rio Grande do Sul, a referência permanece na variedade de formas de danças e seus elementos, mas neste caso com um leque consideravelmente maior e mais detalhado e com referências à organização coreográfica como um desses elementos. Além disso, aparece nessa proposição o desenvolvimento de “danças cênicas”, porém entendida como mais uma forma de dança (exemplificada por danças clássicas, moderna e contemporânea) e apenas no 2º e 3º anos do ensino médio (portanto nos anos finais do estudo da dança), o que retira da criação cênica o seu possível caráter organizador do estudo da dança (ver anexo F) (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Compreendemos que esses modos de organização (exemplificados no Esporte e na Dança), permanecem no movimento de sucessivas classificações, listas de manifestações e universo de elementos da atividade da cultura corporal, tendendo a manter o movimento de análise do objeto e de proposição dos conteúdos de ensino da Educação Física em uma

dimensão empírica. Tal movimento não resulta, por si, na compreensão das atividades da cultura corporal em sua totalidade ou como atividades concretas.

Não se trata de propor critérios classificatórios alternativos para as manifestações da cultura corporal. Procura-se, diferentemente, considerar o Jogo, a Dança, a Luta, a Ginástica, o Atletismo, a Brincadeira para além do “armazenamento” e descrição de suas formas específicas e elementos diversos, mas a partir da sua conceituação: como aquilo que são, diferenciando os “elementos” e as relações essenciais, destacando aquilo que faz parte da estrutura e dinâmica internas das atividades, o seu problema comum, que “condiciona a existência de cada uma de suas modalidades e manifestações específicas” (NASCIMENTO, 2014, p. 175).

Isso permite compreender tanto as diferenças entre as relações de cada uma das atividades da cultura corporal, apesar da semelhança de alguns dos seus elementos, quanto o inverso, a depender dos critérios utilizados na análise e dos objetivos de ensino propostos.

Se no item anterior abordamos o esporte e a brincadeira como formas que perpassam as demais atividades da cultura corporal e as movimentam no sentido de manter ou modificar suas características, aqui se configuram relações de identidade e diferenças entre as demais formas.

Ilustramos essa questão com uma referência à relação entre jogo e luta, mencionada anteriormente, conforme proposto por Nascimento (2014). Trata-se de atividades distintas e são assim apresentadas e desenvolvidas nas classificações e nas proposições de ensino. Porém, compartilham entre si algumas relações fundamentais, em especial o problema da relação opositiva<sup>63</sup>. Assim, de forma geral, tais atividades compreendem relações estratégicas e táticas, elaborações de planos de jogo ou de luta e sucessivas tomadas de decisão pelos participantes.

Isso traz implicações diretas ao processo de organização dos conteúdos de ensino. Estes devem expressar as particularidades do processo histórico e da estrutura de cada uma (bastante distintos), o que inclui o movimento de formação dessa sua semelhança, tendo em vista, principalmente, e especificamente neste caso, que tal semelhança acaba ocupando papel central em ambas as estruturas. Além disso, se o estudo das formas atuais da luta e do jogo

---

<sup>63</sup> Nascimento (2017, p. 168-169, grifos da autora) aborda esse movimento entre geral e particular, afirmando que “[...] essas duas estruturas particulares que emergem da relação de controle da ação corporal do outro fazem nascer **atividades particulares** distintas: o Jogo (o controle da ação opositiva no espaço) e a Luta (o controle da ação opositiva no corpo) [...] Para uma manifestação corporal concreta, trata-se, às vezes, de uma questão de predominância de uma relação ou de outra. E, para o objeto de controle da ação corporal do outro, trata-se de uma mútua relação entre essas formas particulares de sua manifestação. Assim, na atividade de Jogo, controla-se o corpo do outro para atingir o objetivo principal de controlar um determinado espaço. Na atividade de Luta, controla-se o espaço de jogo a fim de atingir o objetivo principal de controlar o corpo do outro”.

pressupõe a compreensão dessas relações comuns (estratégica e tática, no caso), essa compreensão também orienta aquele estudo – não é necessário repetir um aspecto comum tantas vezes quantas são as formas de manifestação existentes.

Essa mesma questão aparece quando da organização, no ensino de Educação Física, de atividades que envolvem o estabelecimento de metas gerais relacionadas à própria ação corporal e de meios técnicos possíveis e necessários para alcançá-las. Essa relação está, de uma forma ou de outra, na maioria das atividades (senão em todas), mas se apresenta com um potencial organizador especialmente dentro da Ginástica, do Atletismo e de certas Brincadeiras. Nesse sentido, a configuração dessas atividades como formas distintas não descarta, mas pressupõe que a organização de seus elementos específicos se estrutura a partir da proposição de desafios relacionados ao domínio da própria ação corporal e da busca de soluções para eles (NASCIMENTO, 2014).

Podemos verificar um processo análogo ao relacionar as manifestações específicas dentro cada atividade. Trata-se de tomar como conteúdos de ensino não as identidades e diferenças entre elas em si mesmas, mas os critérios que destacam esses aspectos e, principalmente, com base neles, as relações e modos de ação possíveis e necessárias à estrutura de tais atividade e manifestações. Consideramos que os exemplos anteriores a respeito dos aspectos empíricos e teóricos do esporte/jogo e dança assinalam isto.

Assim, as relações essenciais das atividades da cultura corporal, sintetizando problemas, capacidades e relações das pessoas consigo mesmas, com os outros e com o mundo, acabam por estabelecer o quadro e os modos de ação possíveis dentro da estrutura específica dessas atividades, o que envolve conhecimentos sobre a estratégia e tática, a planificação das ações e a intencionalidade e fazer artísticos, por exemplo (NASCIMENTO, 2017).

Ressaltamos que esse tipo de construção do objeto e da proposição do ensino, ainda que faça parte de concepções de Educação Física já formuladas, não está consolidado na área, sendo pouco discutido no debate acadêmico e menos ainda entre professores na escola. Por isso mesmo é algo a ser reconhecido e explicitado, como perspectiva existente e possível, nas formulações que se apresentam como sínteses e proposições amplas e gerais sobre o ensino da área, nas quais se incluem os referenciais curriculares.

A maior parte das formulações teóricas sobre o ensino de Educação Física acaba por deixar qualquer construção desse tipo sob responsabilidade de cada professor. No caso dos referenciais curriculares, entendemos que a própria estrutura da proposição, a forma como elaboram e organizam os conteúdos de ensino, tende a deixá-las de lado.

Com essas exemplificações, procuramos expor alguns planos do movimento de análise, em desenvolvimento na área, sobre a relação entre atividades e manifestações da cultura corporal, tendo em vista possíveis implicações para os conteúdos de ensino de Educação Física.

Como forma de síntese, destacamos que o desenvolvimento do conteúdo teórico das atividades (o movimento entre as manifestações e as relações essenciais) não acontece de imediato, não se manifesta explicitamente no objeto, mas precisa ser organizado pedagogicamente pelos professores. Trata-se de conhecer os objetos das atividades da cultura corporal (relações gerais e características particulares) e buscar revelá-los na atividade de ensino, na elaboração dos conteúdos e tarefas.

Esse processo está orientado, por sua vez, pelo desenvolvimento das capacidades humanas que estão sintetizadas nesses conteúdos e são desenvolvidos por eles em um mesmo processo de desenvolvimento da atividade, do conhecimento e das capacidades humanas (conforme discutimos no capítulo 2). Nessa forma de entender e organizar os conteúdos de ensino, encontramos os vínculos entre a análise das atividades da cultura corporal, a compreensão teórica delas e o desenvolvimento do pensamento teórico (como parte da formação da personalidade).

Esses vínculos podem ser pensados na particularidade do objeto/conteúdo da Educação Física, a partir da capacidade humana criadora. Esta capacidade pressupõe especialmente a formação do pensamento analítico-sintético e da imaginação que, como funções especificamente humanas, permitem um agir mais autônomas e consciente, orientado à compreensão e criação da/na realidade, da qual a cultura corporal é apenas uma parte.

Podemos visualizar algumas expressões particulares dessa capacidade nas atividades da cultura corporal a partir das relações essenciais que as organizam, conforme propostas por Nascimento (2014). No desenvolvimento das atividades que tem em seu centro a relação opositiva, organizada pelos conhecimentos estratégicos e táticos, tal capacidade se expressa no plano de ações previamente formulado e no conjunto de decisões individuais e coletivas tomadas durante a realização. No desenvolvimento das atividades artísticas, ela se expressa na própria obra artística, em seu processo de criação e apreciação pelo estudante. No desenvolvimento das atividades que tem em seu centro o domínio da própria ação, essa capacidade se expressa na elaboração dos desafios postos e de suas soluções (internas e externas).

Podemos considerar que os conhecimentos relativos a cada uma dessas relações, inclusive o movimento de conceituação a respeito delas, são sistematizados a partir do conjunto

de ações realizadas nas atividades em questão, ao mesmo tempo em que estão orientados à organização dessas ações, dentro do movimento geral de cada vez mais entender os fins e meios envolvidos e elaborar modos de ação adequados a eles.

Dessa forma, conhecimentos e ações envolvidas nas atividades da cultura corporal (Esporte, Brincadeira, Ginástica, Dança, Luta, Jogo) – que nas tipologias de conteúdos que abordamos corresponderiam aos saberes conceituais/”sobre” e aos corporais/procedimentais/do fazer – não se colocam em planos distintos, para serem posteriormente relacionados pelo ensino. Ao contrário, eles permanecem em relação, compondo o problema que deve ser resolvido pelos participantes em cada atividade.

Em todas essas atividades, a capacidade de criar está na combinação dos elementos específicos que as compõe, tendo em vista o seu objetivo, processo organizado por um elemento que assume papel de relação essencial. O desenvolvimento dessa capacidade no processo de ensino requer que os estudantes tenham consciência desse objetivo e dos elementos que possam ou precisem ser organizados para atingi-lo (NASCIMENTO, 2014).

Dessa forma, como discutido anteriormente, o conhecimento teórico não está em oposição ou negação ao “fazer” ou às ações envolvidas na realização das atividades da cultura corporal. Tal conhecimento se destina à compreensão e orientação dessas ações, em organizá-las tendo em vista responder aos problemas que caracterizam determinada atividade. Assim, a realização das atividades, e das ações que a constituem, muda de qualidade a partir do desenvolvimento da capacidade de compreensão e projeção que o conhecimento é capaz de alcançar.

Por fim, buscando situar mais diretamente as categorias empírico e teórico em nosso problema de pesquisa, afirmamos que as relações entre teoria e prática e entre empírico e teórico não se identificam, nem estão no mesmo plano de análise.

Porém, no que se refere à atividade de ensino e à proposição dos conteúdos, situar como se dá a ligação entre essas categorias é relevante na medida em que elas, frequentemente, atuam como critérios e instrumentos para caracterizar, diferenciar e formular tanto concepções de ensino como os conteúdos propostos.

Por isso, enfatizamos que o desenvolvimento do conteúdo teórico não reduz o ensino a uma dimensão cognitiva ou mental, nem torna o ensino menos “prático”. Ao contrário, a partir dele, a vinculação e orientação do ensino à atividade prática/vida social adquire um plano mais amplo/abrangente de relações e possibilidades de compreensão e intervenção humanas, nos termos que temos considerado a relação entre teoria e prática.

### 3.5 A CATEGORIA “PRÁTICA” NO ENSINO E AS ATIVIDADES DA CULTURA CORPORAL

Este item retoma a discussão sobre a categoria “prática”, desenvolvida especialmente no capítulo 2. Naquele momento, situamos a prática a partir do processo de transformação material, em seus vínculos com o trabalho e com a atividade humana de forma geral, especialmente na sua relação com a teoria.

Neste momento, tomamos a “prática” na sua vinculação com a atividade de ensino e as atividades da cultura corporal, em especial a partir das discussões sobre os conteúdos relacionados ao “fazer” ou aos modos de ação com o objeto (item 3.1); as ações (a atividade) de estudo (item 3.2); o ensino de atividades humanas (item 3.3); especialmente do ponto de vista do seu conteúdo teórico (item 3.4).

Com essa discussão, procuramos sintetizar algumas compreensões a que chegamos até este momento e levantar questões gerais que poderiam ou deveriam ser pensadas sobre tais vínculos. Ela envolve: “a prática entendida como componente da atividade de ensino e/ou das atividades da cultura corporal (como ‘ação prática’)”, “o modo como as particularidades das atividades da cultura corporal poderiam expressar o caráter prático constitutivo da atividade humana” e “o modo como o ensino e o estudo dos conteúdos de Educação Física poderia se orientar pela prática, entendida como transformação material”.

A primeira dessas questões se refere à atribuição de uma possível natureza ou forma prática aos conteúdos de ensino de Educação Física e às ações de estudos necessárias à apropriação deles.

Ela remete ao fato de a Educação Física ser comumente vinculada à “prática”, entendida como “fazer” e/ou “dimensão procedimental”. Prevalece a compreensão de que tanto o fazer da reprodução das atividades da cultura corporal no âmbito do lazer ou do trabalho, quanto o fazer dessas mesmas atividades como ação de estudo, expressam formas de conhecimento e/ou ação que se diferem de outra(s), mais “teórica(s)”.

Essa forma de entender separa a “prática” da “teoria” e compreende ambas a partir de uma relação formal: seria a prática como cristalização da forma externa (sensorial e/ou corporal) e a teoria como cristalização da forma interna (intelectual, cognitiva) da atividade, portanto sem referência ao movimento entre essas formas que existe na estrutura das atividades humanas.

Consideramos, ao contrário, que o teórico (caráter teórico da atividade) também se manifesta em uma forma externa (inclusive “corporalmente”) e não deixa de ser teórico nesse movimento.

No mesmo sentido, também não seria por essa forma de manifestação imediata que ele se tornaria “prática(o)”. Isso se entendermos a prática como o caráter da ação ou atividade humana cujo núcleo é o seu poder de materialização, ou seja, sua implicação permanente na realidade material (BARATA-MOURA, 1994).

Quando as atividades da cultura corporal são concebidas como atividade prática por causa de sua forma externa ou “material”, a referência parece ser à materialidade como forma “concreto-sensorial”, e à conceituação teórica como a dimensão terminológica ou nominal. Trata-se da compreensão mais usual desses termos e que acaba por reduzir tais atividade à sua dimensão sensorial e empírica (NASCIMENTO, 2014).

Assim, a relação entre teoria e prática aparece em uma forma análoga à separação formal entre “corpo e mente”, “abstrato e concreto”, “material e ideal”, presentes em várias esferas da vida social e do pensamento filosófico, científico e pedagógico. Isso nos lembra novamente a questão formulada por Taffarel e Escobar (2009, p. 2) “[...] é mesmo o velho dualismo que continua presente, ou há uma espécie de mania de cortar as coisas em pedacinhos e, a seguir, esforçar-se para uni-los?”.

Acreditamos que um caminho (a ser melhor desenvolvido) de colocação dessa questão esteja em considerar que existe uma atividade ou dimensão teórica, que se manifesta externamente sem por isso deixar de ser teórica, e uma atividade prática, que possui momentos ou ações internas sem deixar de ser prática. É nesse sentido que, de certa forma e em certas condições, uma poderia ser configurar em momento da outra (como ação), cada uma mantendo o seu núcleo principal, representado pelo seu objetivo-motivo: a compreensão da realidade em um caso e transformação material no outro.

Nesse sentido, a prática não estaria no fazer da atividade (da cultura corporal), como não parece acontecer com nenhuma forma externalizada, de qualquer atividade particular, **por si mesma**.

A partir dessa discussão, como a prática como categoria poderia contribuir para entendermos a especificidade das atividades da cultura corporal?

Como qualquer atividade, essas formas particulares têm, dentro de sua estrutura, um movimento próprio (teórico e prático) de assimilação dessa sua estrutura e de sua efetivação ou realização como atividade (LEONTIEV, 2021).



Porém, do ponto de vista do conjunto da atividade humana, elas parecem apresentar menos um poder direto de transformar materialmente a realidade, como acontece, por exemplo, com o trabalho e a ação política (BARATA-MOURA, 1994), e mais de simbolização desse papel, na forma de projeção, imaginação ou subversão de coisas, formas de relação e processos sociais – portanto, em como eles poderiam ou deveriam ser (BARATA-MOURA, 2020).

Trata-se de questionar em que medida e/ou em que condições esse papel de simbolização teria esse poder de materialização.

Temos um caminho para lidar com essa questão quando consideramos as atividades da cultura corporal, além de produtos, **produtoras** de relações sociais (NASCIMENTO, 2014). Encontramos nessa formulação uma alusão ao seu caráter transformador e ao seu possível caráter prático. Falamos aqui de uma transformação material que abrange, mas não se reduz ao caráter sensível das coisas ou a uma mudança imediata.

Entendemos, entretanto, que a capacidade dessas atividades em produzir e reproduzir determinadas relações sociais ainda demandaria uma análise sobre quais são essas relações, as mudanças que elas sofrem e/ou provocam, bem como o modo e a intensidade com que elas se ligam ao conjunto de atividades, relações e processos que constituem a vida social. Isso se considerarmos que existem relações em patamares diversos da realidade e que trazem implicações (materiais) também de diferentes tipos e intensidades, que destacam o caráter persistente e reconfigurador da sociabilidade/viver humano que cada (sistema de) atividade apresenta.

Por isso, ponderando sobre as discussões que conseguimos desenvolver até este momento, parece mais adequado e concreto compreendermos que esse caráter de transformação material deva ser procurado não em tais atividades de forma direta ou por si mesmas, mas na relação que estabelecem com outras atividades sob certas condições.

Entendemos que a principal possibilidade dessas condições está na sua forma de inserção no sistema/conjunto de atividades, relações e processos sociais, que constituem a realidade material. A depender disso, as suas implicações poderiam ou não apresentar uma forma material mais consistente e permanente.

As considerações de Euzébio (2017) sobre o conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia nas esferas da guerra, da administração e do esporte, anteriormente abordadas, ilustram essa questão. Os vínculos entre essas esferas, mediados por tais conceitos, implicam em um conjunto de relações que abrangem as atividades correspondentes e seu possível “poder de materialização”.

Ao menos em um primeiro momento, parece secundário buscar a prática **de** ou **em** uma atividade específica. Primeiramente, seria o caso de entender os momentos e os possíveis resultados da atividade humana de forma geral, para então localizar as diversas formas de atividade ou sistemas particulares dentro desse contorno. Esse processo não prescinde, nem exclui a teoria ou o teórico, mas o situa no mesmo movimento da atividade humana.

Nesse sentido, afirmar esses vínculos possíveis e necessários entre as atividades humanas contribui para que cada atividade particular seja analisada, localizada e desenvolvida em sua potencialidade no conjunto das formas de viver dos seres humanos.

Pode-se afirmar que essa formulação se aplica ao campo (ou sistema) de atividades não-utilitárias, que abrange a arte, o lúdico e a cultura corporal. Em que pese suas diferenças (que carecem de análise neste trabalho), elas apresentam semelhanças em seu potencial de intervenção/materialização. Tal potencial não está em seu suporte material-sensível (sons, cores, formas, corpos, coisas), mas em seus efeitos nas relações entre os seres humanos e dos seres humanos com o mundo.

Por outro lado, o caráter e a intensidade desses efeitos no conjunto das relações e processos da realidade estão em um plano distinto daquele das intervenções capazes de desencadear ou instaurar novas formas políticas ou econômicas e reconfigurar toda a vida social. Com sugere Barata-Moura (2020), tais efeitos estariam em um “regime mais rarefeito”.

Segundo estamos compreendendo, não se trata de buscar estabelecer as atividades mais ou menos “transformadoras”, ou se elas são ou não “atividades práticas”, mas qual o seu lugar e seu potencial dentro do sistema de atividades humanas, e como as diferentes formas particulares de atividade se ligam ou podem se ligar entre si no sentido de provocar modificações sólidas e permanentes no modo de vida.

Retomando as reflexões sobre o fazer nas atividades da cultura corporal e nas ações de estudo de Educação Física, pode-se tomar a dimensão prática das atividades da cultura corporal como aquele processo, não próprio ou específico dessas atividades por si, mas na sua ligação com outras atividades humanas, orientada pela reprodução e transformação das relações e processos de que tais atividade constituem ou participam.

Além disso, trata-se de avaliar em que medida e a partir de que orientação (política, social e econômica) tais modificações podem ser compreendidas, dominadas e deliberadamente provocadas pelos seres humanos. Entendemos que essa questão se refere à investigação do caráter humanizador específico de cada atividade, ou seja, qual a sua contribuição própria

dentro desse conjunto de relações. Como base em Vázquez (1968), pode-se dizer que a arte e o lúdico/jogo expressam a capacidade criadora do homem.

Assim, acreditamos que a concretização do potencial específico de tais atividade no processo de transformação material representado e efetivado pela atividade prática, está nos vínculos entre as atividades e as capacidades humanas que elas sintetizam e desenvolvem.

Desse ponto de vista, quando considerada como categoria específica do processo de ensino, o potencial da “prática” não estaria na sua realização por si, mas naquilo que ela pode formar nos indivíduos (potencial formativo) e nos vínculos objetivos dessa formação com a transformação da realidade. Se esse processo vai se expressar em outras esferas da vida social, isso depende do sistema de atividades que compõe o processo de vida concreto de determinado indivíduo ou coletivo. As ações que se destacam aqui são, portanto, as ações de estudo.

Por essa razão, é pela via do desenvolvimento dessas capacidades, tendo em vista os vínculos possíveis dessa formação com a perspectiva da transformação da realidade, que podemos retratar o lugar e o papel da prática no ensino e no estudo da Educação Física ou destes na prática.

Assim, essa categoria pode trazer maiores contribuições ao processo de ensino se atribuída não a um tipo ou forma específica de conteúdo (como um “fazer”), mas ao sistema de relações em que se inserem as atividades particulares (ou o objeto) em estudo. Dessa forma, os conteúdos de ensino se orientam pelo desenvolvimento de capacidades humanas, possibilitando a realização delas no processo de vida dos estudantes. A prática aparece, assim, na produção e na destinação desses conteúdos.

Retomando questões levantadas no início deste trabalho (item 1.1), consideramos que a perspectiva da prática como transformação material nos conteúdos de ensino não deve ser procurada na ação “prática” (imediata) realizada por um indivíduo/sujeito, na condição e papel de estudante. Tal ação poderia estar inserida na realização de uma manifestação corporal, na modificação de algum de seus aspectos (uma regra, coreografia, golpe, salto) ou mesmo na criação de uma nova manifestação (um jogo, uma dança, uma brincadeira). Entretanto, em quaisquer dessas formas por si, ela ainda parece circunscrita a um “fazer” com resultados passageiros/momentâneos, com poucos efeitos nas relações dos seres humanos com suas ações corporais, e mais ainda nas relações e processos sociais no seu conjunto.

A categoria de prática, em seu significado mais estrito, parece mais significativa para o processo de ensino quando considerada em duas direções: 1) nas transformações ocorridas nas estruturas das atividades, ou seja, na atividade (no conjunto de ações coletivas/sociais) que

transformou e transforma, portanto, constitui historicamente determinado objeto no que ele é e no problema que ele responde; 2) dentro do processo de estudo, como “compreensão da prática”, parte da compreensão do objeto da área e da realidade de forma geral (na sua totalidade de relações e processos).

Nesse sentido, compreendemos que o desafio do ensino no que se refere à prática é, a partir da elaboração e organização dos conteúdos, revelar o processo de produção dos seus objetos e os possíveis impactos do seu conteúdo teórico na materialidade, dentro de um processo deliberado de transformação por parte dos seres humanos coletivamente.

Essa argumentação nos leva novamente à questão da tematização de questão sociais na Educação Física, que abordamos principalmente no item 3.3. Tal questão expressa uma perspectiva de tratar do conjunto de relações sociais e da sua transformação por meio ou dentro da Educação Física/atividade da cultura corporal – o estudo da prática social por meio das atividades da cultura corporal ou tomando-as como mote.

Discutimos que a perspectiva de ressaltar as transformações provocadas pelas atividades da cultura corporal na realidade de forma geral também não se apresenta por fora da estrutura dessas atividades. A própria estrutura de motivos, objetivos, ações, operações, significados e sentidos contém essa possibilidade.

Assim, as “questões sociais” (políticas, econômicas) já compõem e medeiam as formas como essas atividades se apresentam atualmente, de modo que sua presença no ensino de uma atividade em particular se subordina à especificidade e ao potencial formativo dela.

Ponderamos que mesmo ações que sejam características de atividades de natureza diretamente política ou vinculada ao processo de trabalho, quando realizada dentro do processo de estudo, parecem se circunscrever a um “fazer” com poucos efeitos “práticos”, em virtude do seu caráter localizado, descontínuo e circunstancial.

Parece diferente se a mesma ação estivesse inserida em um sistema de atividades que a colocasse em outro horizonte de realização, com outros efeitos possíveis. Podemos considerar como exemplo as formulações de Pistrak (2003) sobre a articulação entre estudo, atividades escolares, trabalho e o conjunto da vida social (conforme discussão realizada no item 1.2 sobre a pedagogia socialista).

Neste caso, porém, tal articulação se apoiava na forma de organização da vida social em construção. Assim, ela tinha a possibilidade de envolver toda a organização de vida do estudante, inclusive o estudo na escola, em torno desse horizonte, o que permite outra perspectiva para a relação entre a prática e o processo de ensino.

Conforme discutido naquele momento, a forma de relação entre educação e trabalho que predomina no atual momento de desenvolvimento do capitalismo traz implicações para o conjunto das atividades sociais desenvolvidas nessa sociedade. Isso inclui a fragmentação do tempo e das atividades escolares, a existência de vias formativas diferentes e desiguais, as limitações para o envolvimento nas principais decisões políticas e econômicas dessa sociedade e a impossibilidade da maioria da sociedade de dispor do conjunto de bens, atividades e capacidades humanas já desenvolvidas.

Além disso, o desenvolvimento dessas capacidades tem uma potencialidade específicas, mas também limites importantes, quando vinculadas ao processo de ensino, especialmente quanto às formas e conteúdos da instituição escolar e ao modo de vida próprios da sociedade capitalista. Esse quadro implica que os conteúdos de ensino sejam predominantemente orientados por problemas e soluções de caráter empírico, pautados em uma lógica formal.

Assim, consideramos que os processos de ordem prática que esse quadro requer envolvem um conjunto de ações orientadas à modificação dessa própria estrutura, o que não parte, primariamente, do processo educativo ou do estudo<sup>64</sup>.

Em síntese, o processo de compreensão e transformação da realidade, que constituem a relação entre teoria e prática, se apresenta no ensino de Educação Física como desenvolvimento nos estudantes das capacidades humanas sintetizadas em seu objeto, em especial o pensamento analítico-sintético e a imaginação (constituindo o pensamento teórico). Esse movimento, por sua vez, tem em vista que tais capacidades se insiram nos processos de compreensão e transformação da realidade em geral – do conjunto, sistema ou totalidade de aspectos, atividades, relações e processos, da qual a cultura corporal é uma parte.

Assim, tais capacidades se vinculam à relação entre teoria e prática principalmente no sentido de constituírem o pensamento teórico, entendido como momento e condição de tal relação, na medida em que o processo do presente ao futuro parece ser um momento inicial do próprio processo da transformação da coisa ou de sua efetivação prática.

Ao mesmo tempo, a perspectiva do conhecimento teórico no ensino, a partir da diferença e relação empírico-teórico (como expressão das lógicas formal e dialética no trato

---

<sup>64</sup> A esse respeito, destacamos a obra de Peixoto (2021), que aborda a categoria “prática” (pautando-se na compreensão de Barata-Moura, com a qual dialogamos neste trabalho) e desenvolve a relação entre prática e ensino no processo de formação de professores (a partir da “prática de ensino” e do estágio supervisionado). A autora situa esse processo dentro de um conjunto de relações pedagógicas e políticas estabelecidas na sociedade capitalista e defende a possibilidade e a necessidade de orientá-lo à transformação dessas relações.

com o conhecimento), desloca o papel da prática das ações imediatas/diretas dos indivíduos (estudantes e professores) para o objeto de conhecimento e as ações/atividades (de compreensão e transformação) que o constitui.

Nesse sentido, a prática precisa ser buscada principalmente no potencial que a atividade humana particular (ou campo de conhecimento) em estudo apresenta dentro da atividade humana de forma geral. Portanto, não em cada atividade particular por si (de ensino ou da cultura corporal).

Na atividade de ensino, a prática não está fora do ou em oposição ao caráter teórico dos conteúdos de ensino, mas também não se encerra nele. Entendida como transformação material, ela não se realizaria diretamente no e pelo ensino, mas constituiria o processo histórico de formação, realização e transformação das atividades humanas, processo (relação) esse sintetizado nos objetos de conhecimento.

A partir dessa relação, pode-se pensar no papel do ensino na prática não como atividade que é ou tem uma prática por si ou a desenvolve diretamente, mas que desenvolve as possibilidades de compreensão e orientação (teóricas) em relação à realidade e, por essa via, como potencialidade desenvolvida em cada ser humano, pode se realizar praticamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da relação entre teoria e prática no ensino aparece no cotidiano escolar e no debate pedagógico como uma questão necessária de ser enfrentada. Para que sejam pensadas e propostas possíveis respostas a ele, entretanto, o conteúdo concreto desse problema precisa ser formulado e explicitado. Trata-se de estabelecer o que se entende por “teoria”, “prática”, “ensino” e pela relação entre essas categorias.

Este trabalho teve como objetivo analisar e sistematizar o modo como a relação entre teoria e prática se expressa ou pode se expressar no processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino, em especial aqueles referentes à Educação Física. Para isso, foram considerados dois pressupostos.

Em primeiro lugar, a discussão desse problema partiu da posição de que o ensino tem como função converter ou reconstituir o conhecimento humano em uma forma tal que permita a sua apropriação pelos estudantes na escola, o que implicou em considerar os conceitos de conteúdo de ensino, objeto de ensino e atividade de estudo (DAVIDOV, 1988; SAVIANI, 2005).

Em segundo lugar, o conhecimento foi entendido como uma síntese da relação entre o ser humano e a realidade em que vive e da qual faz parte. Essa relação é estabelecida a partir da atividade humana, que se desenvolve e diversifica em formas particulares, em um movimento permanente de apreensão da realidade até então existente e de criação de novas formas e aspectos que, assim, passam também a constituí-la (MARX; ENGELS, 2007).

A relação entre teoria e prática é analisada considerando-se esse movimento presente na estrutura da atividade, que leva ao surgimento de novos motivos e objetivos a partir das formas de atividade anteriores e permite a existência de uma relativa autonomização das formas teóricas e práticas no processo da atividade humana e na relação do ser humano com o mundo em que vive (LEONTIEV, 2021).

A prática foi compreendida como forma de intervenção na realidade que implica em uma transformação material, estrutural das coisas, relações e processos que a constituem. Nesse sentido, ela não se apresenta como um fazer ou uma execução de qualquer natureza e alcance, mas representa uma forma específica e, ao mesmo tempo, determinante da capacidade humana de intervir na realidade no sentido de transformá-las segundo suas necessidades, capacidade essa sintetizada no sistema de atividades que constitui o processo de vida humano (BARATA-MOURA, 1994; LEONTIEV, 2021).

A teoria foi compreendida como forma desenvolvida historicamente de sistematização lógica da realidade pelo pensamento, orientada a revelar as relações e contradições fundamentais dos diferentes objetos e sistemas de relações existentes. Nesse sentido, ela também não se apresenta como um pensar ou verbalizar de qualquer natureza e alcance, mas uma forma específica e determinante da capacidade humana de compreender o mundo em que vive e seu processo de vida (KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988).

A análise da relação entre teoria e prática no ensino pressupõe que tais categorias se referem a processos e atividades distintos ou que vão progressivamente se diferenciando no processo de desenvolvimento da atividade humana, de modo que não se trata de estabelecer uma maior ou menor distinção ou separação entre elas, mas de entender a relação que objetivamente se estabelece entre elas. Dessa forma, teoria e prática constituem a atividade humana por meio da qual o ser humano atua em seu processo permanente de compreender e transformar a realidade em que vive, o que inclui suas relações de vida e a si próprio.

Os modos de entender essas categorias e sua relação trazem implicações para a forma de compreender as diferentes atividades particulares (suas estruturas), especialmente a maneira pela qual cada uma se situa no conjunto da atividade humana.

A especificidade das atividades humanas e das relações e processos nos quais e sobre os quais elas atuam (necessidades, motivos, objetivos, instrumentos), dá origem a diferentes áreas de conhecimento e seus respectivos objetos de estudo. Nesse sentido, os objetos das áreas de conhecimento expressam, de algum modo, a relação entre as categorias de teoria e prática na medida em que sintetizam determinadas atividades particulares ou alguns de seus momentos, aspectos e condições.

Da mesma forma, os conteúdos de ensino, modo pelo qual os conhecimentos de determinada área são organizados e constituídos no ensino, também expressam a relação entre teoria e prática, na configuração particular dos processos de produção e de compreensão dos objetos de uma ou outra atividade humana.

Na discussão sobre os conteúdos, este trabalho destacou o seu processo de elaboração e organização, realizado no e pelo ensino, e que envolve: a análise de determinado objeto de conhecimento; a configuração desses elementos em uma disposição e articulação tal que permita delimitar certa “unidade temática” de ensino, a ser estudada em determinado ano de escolarização, tendo como referência a unidade maior, representada pelo objeto no seu todo. Dessa forma, o objeto de uma área de conhecimento se conforma como objeto de ensino, e seus conhecimentos adquirem a configuração de conteúdos de ensino.



Nessa direção, a relação entre teoria e prática aparece, em primeiro lugar, constituindo os próprios objetos, e em seguida, também o processo de ensino, como instrumento conceitual para a elaboração e organização dos conteúdos pelos professores.

A definição de uma área específica de conhecimento, no caso a Educação Física, permitiu que esses dois planos de análise se dessem a partir de uma especificidade referente tanto à caracterização do objeto e dos conteúdos e ensino, quanto à forma particular como neles se expressa a relação entre teoria e prática.

O debate específico sobre esse componente curricular foi feito por meio da análise de duas proposições de ensino/referenciais curriculares – a BNCC (BRASIL, 2018) e o referencial curricular do Rio Grande do Sul de 2009 (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Essa via de investigação se justificou em virtude de esses documentos serem sínteses atuais sobre o ensino de Educação Física e por representarem uma perspectiva apresentada como expressão ora de um “consenso” (possível) alcançado a partir de seu debate acadêmico, ora da pluralidade de concepções e proposições desenvolvidas na área, que se convergiram quando situadas em um mesmo “campo”, chamado de “cultural”.

Compreende-se que a pluralidade de concepções e proposições de ensino da área é um resultado relevante e necessário de seu debate interno. Entretanto, a afirmação do “consenso possível” e a valorização das convergências parece que vêm se dando em detrimento do esclarecimento das diferenças e divergências, e também dos próprios conteúdos dessas mesmas convergências. Essa questão é especialmente relevante no processo de ensino, no qual as concepções e seus princípios norteadores se realizam “por inteiro” e cujas implicações não se encerram no aprofundamento do debate acadêmico, mas envolvem efetivamente a formação dos estudantes.

A discussão desenvolvida destacou especialmente o modo de formular e de responder ao problema da relação entre teoria e prática no ensino de Educação Física, problema esse que foi se estabelecendo ao longo da história da área e de seu ensino e que ainda permanece atual, tanto no plano da caracterização do objeto, quanto na proposição dos conteúdos de ensino. Nesse sentido, foram ressaltadas diferenças relacionadas tanto às concepções de teoria e prática, quanto de ensino, procurando revelar questões nem sempre presentes nesse debate e que ainda carecem de respostas efetivas na área.

Consideramos que, na especificidade do ensino de Educação Física, o problema da relação entre teoria e prática envolve a articulação de três questões: a caracterização do objeto de estudo da área (sua teorização); o “praticismo” e o lugar do “fazer” (e do “saber” ou

“pensar”) dentro desse objeto; o conjunto e a variedade de elementos e aspectos próprios das manifestações da cultura corporal, e de questões a elas ligadas, utilizados na elaboração e organização dos conteúdos de ensino desse componente curricular.

A resposta a essas questões encontrada nos referenciais curriculares, mas também predominante em um amplo conjunto de formulações recentes sobre o ensino de Educação Física, consiste na caracterização do objeto e na proposição do ensino de Educação Física a partir da distinção e separação entre dois planos de saberes e/ou conteúdos: “conceitual e procedimental”, “conceitual e corporal” e/ou “saber sobre o fazer e saber fazer”. Essa forma de compreender os conhecimentos de Educação Física expressam uma lógica específica, ou uma “tipologia de conteúdos”, que faz referência indireta às categorias “teoria” e “prática”, particularmente à sua representação mais comum. Por essa razão, ela foi considerada uma expressão da relação entre teoria e prática no ensino de Educação Física.

Essa perspectiva se fundamenta em três relações: na ligação indissociável do objeto da Educação Física ao “fazer” (na forma de realização de “práticas corporais”) e, ao mesmo tempo, ao que se sabe sobre esse fazer; na busca por não reduzir os saberes da área a um dos planos da tipologia (que implicariam em um “praticismo” ou, ao contrário, em um “verbalismo/racionalismo”); em uma proposição do ensino que contemple, de forma “equilibrada”, ambas as dimensões.

Entretanto, de acordo com a análise realizada neste trabalho, o processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino que decorre dessa perspectiva é composto pelo estabelecimento do “universo” de manifestações da cultura corporal e questões correlacionadas a elas; pela descrição, classificação e sucessivos detalhamentos dessas manifestações e questões em variados tipos, formas, aspectos e elementos; por fim, pela localização de cada um desses elementos constitutivos das manifestações da cultura corporal dentro dessa tipologia.

O resultado é um quadro contendo múltiplas questões, elementos e manifestações relacionadas à Educação Física, já definidos, detalhados, classificados, ordenados e dispostos. Contudo, essa forma de organização não explicita como tal multiplicidade de questões e elementos se articulam entre si, compondo uma unidade e orientando o processo de organização do ensino por parte dos professores. Assim, a atribuição de uma “duplicidade” ao objeto e aos conhecimentos/saberes da área se apresenta como uma categoria/instrumento definidora e organizadora dos conteúdos de ensino.

A respeito dessa discussão, este trabalho chega a duas conclusões: 1) a orientação de contemplar e articular todas as “dimensões” da Educação Física por meio de uma “tipologia de

conteúdos” converte-se em uma maior diluição ou fragmentação dos elementos que constituem as manifestações da cultura corporal, unindo formalmente uma relação/unidade que foi previamente separada na conceituação do objeto de ensino na área; 2) configura-se um modo de expressar a relação entre teoria e prática no ensino que compreende tal relação como separação, somatória e/ou sucessão entre formas “teóricas” e “práticas”.

Partindo de uma crítica a essa perspectiva, a posição defendida foi de que os conteúdos de ensino de Educação Física devem ser elaborados e organizados de modo a expressar as relações objetivamente existentes nas atividades da cultura corporal e determinantes para a sua existência. As proposições analisadas não assumem para si a tarefa de desenvolver tais relações, nem explicitam a necessidade desse desenvolvimento.

Para discutir e fundamentar a existência dessa diferença de compreensão, este trabalho adotou as categorias “conhecimento empírico” e “conhecimento teórico”, que expressam a existência de diferentes lógicas (formal e dialética, respectivamente) para pensar e analisar os objetos da realidade (DAVIDOV, 1988).

Tanto a análise do objeto da área de conhecimento (como síntese da atividade humana, em seu movimento teórico e prático), quanto a proposição do ensino (a elaboração e organização dos conteúdos relativos a esse objeto) podem se orientar tanto pelo caráter empírico desse objeto (sintetizados no “conhecimento empírico”), quanto pelo seu caráter teórico (sintetizado no “conhecimento teórico”). Essa caracterização não implica em uma oposição entre essas duas categorias e/ou na escolha por uma delas, mas em procurar explicitar a relação (movimento, transição) entre elas (KOPNIN, 1978; DAVIDOV, 1988).

A partir dessas categorias, pode-se afirmar que as proposições de ensino analisadas apresentam, desde o início, uma referência empírica, na medida em que pressupõem uma separação formal entre “teoria” e “prática”, como uma tipologia (duplicidade) que atua como critério para a separação, classificação, ordenamento e disposição dos elementos/conteúdos de ensino dentro das propostas como um todo, operações características também de uma análise formal ou empírica.

Trazer para essa discussão o conhecimento teórico (de caráter dialético) coloca em primeiro plano a sistematização dos problemas (humanos) e do conjunto de respostas já formuladas que constituem cada atividade da cultura corporal, bem como suas relações essenciais, orientadas a explicar e organizar o conjunto de manifestações corporais e de seus variados aspectos e elementos constitutivos. Essas relações resultam do peso e da atuação específicos de tais aspectos e elementos dentro da atividade em sua unidade, gerando o

movimento dessa atividade e se estabelecendo a partir dele – não se caracteriza, assim, por um elemento a mais ou algo acrescido posteriormente.

Nessa perspectiva, determinar os conteúdos a serem ensinados requer, da mesma forma, a caracterização do conjunto de elementos e aspectos, cujo critério se pauta nas relações que historicamente eles estabeleceram entre si, no processo de desenvolvimento das diferentes atividades da cultura corporal (Esporte, Ginástica, Atletismo, Jogo, Luta, Dança, Brincadeira). Esse processo não implica na separação dos conteúdos em “categorias/tipos” (“teóricos” ou “práticos”; “conceituais” ou “corporais”), mas em procurar revelar o lugar e a função de cada aspecto dentro da totalidade do objeto, o que se direciona a um movimento de análise de caráter teórico a respeito dos objetos e dos conteúdos de ensino – não circunscrita, assim, a uma dimensão empírica.

A título de exemplo, pode-se afirmar que, nos “Jogos (de oposição)” e na “Dança”, as relações estratégico-táticas e as relações artísticas, respectivamente, se compreendidas a partir de seu conteúdo teórico, podem atuar em um papel mobilizador e organizador dos muitos aspectos e elementos de cada manifestação corporal característica dessas atividades. A determinação dessas relações (sua precisão), entretanto, não se estabelece de antemão nem definitivamente, mas depende de uma análise permanente da atividade em questão, do movimento da sua estrutura e da formulação dos problemas humanos que ela atende.

Nesse sentido, pode-se considerar que as relações essenciais são a base dos conhecimentos teóricos das atividades da cultura corporal, que devem ser revelados e organizados, primeiramente, pela área e em seguida pelos professores no processo de ensino, para serem apropriados pelos estudantes no seu processo de estudo.

Quanto ao problema da relação entre teoria e prática estabelecido historicamente no debate específico da Educação Física, pode-se afirmar que a apropriação dessas relações essenciais (ou do “teórico”, que aqui se apresenta como categoria vinculada, mas distinta da categoria “teoria”) não está em oposição ou complementariedade ao “fazer/realizar”, ou aos modos de ação existentes e possíveis, das atividades da cultura corporal. Ao contrário, os problemas humanos sintetizados nessas relações se estabelecem e desenvolvem a partir da realização dessas atividades, logo suas respostas e soluções não podem deixar de abarcar, primariamente, esse mesmo plano. Dessa forma, as relações constituem as atividades e existem em função da sua realização.

Por outro lado, tais relações não são reveladas e/ou apropriadas na realização das atividades por si mesmas, nem são simplesmente o acúmulo do que se conhece a respeito desse

“fazer”, ou mesmo qualquer somatória ou sucessão formalmente estabelecidas entre esses dois planos. Sistematizadas no conhecimento teórico, essas relações orientam e modificam a realização das atividades, representando a compreensão do que está sendo feito, a projeção do que pode vir a ser realizado e as formas/ações necessárias para tanto – o domínio dos meios e fins que estruturam cada atividade da cultura corporal. Dessa forma, ressalta-se não o fazer ou o conhecer/pensar, mas a unidade da atividade humana – o movimento dentro da sua estrutura e suas formas particulares.

A partir dessa fundamentação, desenvolveu-se a posição de que a relação entre teoria e prática se apresenta, fundamentalmente, como instrumento de análise (permanente) do objeto de ensino, tendo em vista explicitar o processo de surgimento e desenvolvimento dos objetos das atividades humanas (como expressão do seu movimento teórico e prático), o que eles são (como resultado desse movimento), o que eles (ainda) podem ser para a vida humana e o sistema de relações do qual fazem parte e no qual atuam.

Nessa direção, este trabalho defendeu que o ensino das atividades da cultura corporal se orienta tanto pelas relações que se estabelecem entre os elementos dessas atividades, relações essas que formam a sua unidade e geram a diversidade de suas manifestações, quanto pelo modo como tais atividade surgem, se desenvolvem e atuam no sistema de relações que constituem a realidade. Ambas as orientações se apresentam como expressões da relação entre teoria e prática no ensino.

Essas discussões permitiram também algumas aproximações ao problema da relação entre teoria e prática no ensino não diretamente referidas às ações orientadas à organização dos conteúdos de ensino e à apropriação do conhecimento humano sistematizado. Nesse plano, destacam-se os modos específicos pelos quais as atividades de ensino e as atividades da cultura corporal incidem mais diretamente no processo (teórico-prático) de transformação da realidade.

No que se refere ao plano da atividade de ensino, o processo de transformação da realidade não se apresenta diretamente, mas mediado pelo desenvolvimento das capacidades humanas necessárias à compreensão desse processo, à elaboração do projeto de transformação e à execução desse projeto. Nesse caminho, destaca-se em especial a perspectiva de construção de um projeto de educação orientado à formação do pensamento teórico (DAVIDOV, 1988).

Por outro lado, o desenvolvimento dessas capacidades não é resultado da atuação autônoma do processo de ensino, mas se realiza a partir do conjunto de objetivos, condições e relações sociais que constituem tanto a instituição responsável por ele, a escola, quanto o modo de produção e reprodução da vida social no atual momento histórico – de caráter capitalista.

Assim, também o desenvolvimento das capacidades humanas depende (da transformação) do sistema de relações (capitalistas) nas quais a atividade de ensino se insere e atua.

No que se refere às atividades da cultura corporal, da mesma forma, deve-se investigar o modo específico como elas se inserem no processo de transformação de realidade. Para tanto, é necessário estabelecer a sua função e possibilidades próprias dentro do processo de vida humano, a natureza das necessidades que procuram atender e a sua potencialidade de imprimir transformações duradouras/estruturais nas relações humanas.

Assim, a avaliação do modo como a atividade de ensino e as atividades da cultura corporal se inserem no processo propriamente prático de transformação material da realidade requer uma análise específica sobre cada uma dessas atividades, suas finalidades e implicações. Neste trabalho, essa questão foi abordada apenas na medida em que poderia contribuir com a discussões específicas sobre os conteúdos de ensino, mas as levantamos tendo em vista a continuidade do debate sobre a relação entre teoria e prática no ensino, particularmente de Educação Física.

As discussões aqui realizadas a respeito da relação entre teoria e prática, com foco no processo de elaboração e organização dos conteúdos de ensino, permitem afirmar a relevância de abordar o ensino a partir de uma sistematização de seus conteúdos de caráter teórico, tendo em vista que eles expressam concepções de conhecimento humano e, portanto, formas possíveis e/ou necessárias de orientar a relação do ser humano no mundo por meio de sua atividade.

Nessa direção, a separação entre “pensar” e “fazer” pode ser enfrentada, no ensino, a partir de ações de estudo que, independentemente de se manifestarem, imediatamente, em uma forma externa ou interna, estejam orientadas para que o estudante possa compreender o objeto da atividade humana em estudo, o sistema de relações em que ela atua, o papel e potencialidade dessa atividade no processo de compreensão e transformação da realidade, bem como incorporar esse conjunto de orientações em suas relações de vida.

A relação entre teoria e prática, constitutiva da atividade humana, necessariamente se expressa no objeto e nos conteúdos de ensino, e o faz a partir da especificidade de cada área de conhecimento e componente curricular e das sínteses produzidas por ela acerca dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Portanto, ela precisa ser compreendida tanto na sua forma geral, quanto nesse plano específico de análise.

Como síntese, afirmamos que uma expressão da relação entre teoria e prática no ensino tem base na distinção entre as concepções e proposições de conteúdos de ensino empíricos e teóricos, que carregam de um modo específico as categorias conhecimento, pensamento,

atividade e trabalho. As formulações dos conteúdos de ensino fazem parte, portanto, do campo de relações e embates que constituem a teoria, a prática, a educação e o ensino nesta sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roseane Soares. **A ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2005.

BARATA-MOURA, José. **Prática – Para uma esclarecimento do seu sentido como categoria filosófica**. Cadernos - I. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

\_\_\_\_\_. **Materialismo e subjetividade – Estudos em torno de Marx**. Lisboa: Avante, 1997.

\_\_\_\_\_. Prática e teoria. **Exposição oral** proferida em reunião virtual para o Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho – TMT/UFSC. Florianópolis, 11 dez. 2020.

BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do Esporte: que ciência é essa?. In: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v.14, n.3, p.111-118, maio, 1993.

\_\_\_\_\_. Educação física: conhecimento e especificidade. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (org.). **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. Cultura corporal, cultura de movimento, ou cultura corporal de movimento? In: SOUZA JUNIOR, M. (org.). **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: Educação Física** / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física** / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista** Brasília-DF: 2016. 651p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 jan. 2021.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: 2018. 598p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 189f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

COLOMBO, Bruno Dandolini. **A técnica como condição para o surgimento e desenvolvimento do jogo de futebol**. 2021. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Introdução aos estudos críticos da escola. In: DANTAS, Jéferson Silveira; TRINCHES, Jocemara; DALMAGRO, Sandra Luciana (org.). **A organização escolar no processo formativo das licenciaturas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

\_\_\_\_\_. Forma escolar e complexos de estudos: considerações a partir das escolas itinerantes do MST. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.8, n.2, p. 100-109, dez. 2016.

DALMAGRO, Sandra Luciana; VIEIRA, Edilaine Aparecida. A experiência com os Complexos de Estudo nas escolas Paulo Freire e Semente da Conquista. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-21, 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 51-75, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez Brasília-DF: MEC/ UNESCO, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1976). In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (org.). **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. 1997. 195 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1997.

\_\_\_\_\_. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009

EUZÉBIO, Carlos Augusto. **O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no esporte**. 2017. 251 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidades Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v.10, n.15, p. 1-29. 2012.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE** – v.1, n.1, p. 9-24, set. 2009.

\_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE** – v.1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, Moisey Mikhaylovich (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Indicações para o estudo do movimento corporal humano para o estudo da educação física a partir da dialética materialista. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas-SP, v. 11, n. 3, p. 197-200, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

ILYENKOV, Evald. Vassilievich. Our schools must teach how to think! In: **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45. n. 4, 2007.

KOPNIN, Pável Vasilievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: Reunião Científica Regional da ANPED – Sul, 11., 2016, Curitiba-PR. **Anais...** Curitiba-PR: UFPR, 2016. p. 1-22. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

KUENZER, Acácia. Zeneida; MACHADO, Lucília Regina de Sousa. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namó de (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação escolar**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica. 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

LORENZINI, Ana Rita; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os níveis de sistematização da ginástica para formação de conceitos na educação escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 302-308, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da educação física. In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Educação física escolar** [recurso eletrônico]. Natal, RN: EDUFRN, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29066>>. Acesso em: 07 set. 2020.

MARX, Karl. **O capital. Livro 1, capítulo VI (inédito)**. São Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MIRANDA, Made Júnior. **O ensino desenvolvimental e a aprendizagem do voleibol**. 2013. 248 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, Goiânia, 2013.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado de Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAÚJO, Elaine Sampaio. Contribuições do ensino da Educação Física para o trabalho com o conhecimento teórico na escola. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 3, 677–699, 2019.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti; FELICIO, Breno Francesconi. Da pedagogia crítica à pedagogia crítica: o movimento de elaboração de uma proposta de ensino de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-19, abr/jun, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; GRAMORELLI, Lilian Cristina. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, abr./jun. 2017.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Para a crítica dos fundamentos da formação de professores no Brasil: o problema da prática**. Goiânia: Edições Gárgula; Editoria Kelps, 2021.

PESSOA, Felipe de Marco. **A educação física na construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas**. 2018. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre o ponto de viragem no conteúdo e nos métodos do trabalho educativo. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Artes e Educação Física. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROSENTAL, Mark Moiséievich; STRAKS, G. M. **Categorías del materialismo dialectico**. México, DF: Editorial Grijalbo, 1960

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Mariléia Maria da; QUARTIERO, Elisa Maria; EVANGELISTA, Olinda. (org.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio Ancisar. Epistemologia da educação física: as inter-relações necessárias. Maceió: EDUFAL, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 31.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2.ed. Lisboa: Moraes Editores, 1981.

SOARES, Carmen Lucia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. 5.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. 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.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. A Cultura Corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital. **Boletim Germinal**, n. 9, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n9-112009.htm#7cultura>. Acesso em 01 dez. 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOSTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

## ANEXOS

### ANEXO A – BNCC: descrição das “unidades temáticas”<sup>65</sup>

Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis **unidades temáticas** abordadas ao longo do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar.

A unidade temática **Brincadeiras e jogos** explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares.

É importante fazer uma distinção entre jogo como conteúdo específico e jogo como ferramenta auxiliar de ensino. Não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas entre seus participantes ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa, como no jogo dos “10 passes” quando usado para ensinar retenção

coletiva da posse de bola, concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC. Neste documento, as brincadeiras e os jogos têm valor em si e precisam ser organizados para ser estudados. São igualmente relevantes os jogos e as brincadeiras presentes na memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, que trazem consigo formas de conviver, oportunizando o reconhecimento de seus valores e formas de viver em diferentes contextos ambientais e socioculturais brasileiros.

Por sua vez, a unidade temática **Esportes** reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele.

As práticas derivadas dos esportes mantêm, essencialmente, suas características formais de regulação das ações, mas adaptam as demais normas institucionais aos interesses dos participantes, às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível etc. Isso permite afirmar, por exemplo, que, em um jogo de dois contra dois em uma cesta de basquetebol, os participantes estão jogando basquetebol, mesmo não sendo obedecidos os 50 artigos que integram o regulamento oficial da modalidade.

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas. Assim, são apresentadas sete categorias de esportes (note-se que as modalidades citadas na descrição das categorias servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias. Portanto, não são prescrições das modalidades a ser obrigatoriamente tematizadas na escola):

<sup>65</sup> Trecho extraído da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 214-219).

- **Marca:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).
- **Precisão:** conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, *curling*, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.
- **Técnico-combinatório:** reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).
- **Rede/quadra dividida ou parede de rebote:** reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, *badminton* e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, *squash* etc.
- **Campo e taco:** categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, *softbol* etc.).
- **Invasão ou territorial:** conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).

- **Combate:** reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, *tae kwon do* etc.).

Na unidade temática **Ginásticas**, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada<sup>38</sup>: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal.

A ginástica geral<sup>39</sup>, também conhecida como ginástica para todos, reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo<sup>40</sup>.

As ginásticas de condicionamento físico se caracterizam pela execução corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral.

38 As denominadas ginásticas competitivas foram consideradas como práticas esportivas e, por tal motivo, foram alocadas na unidade temática Esportes com outras modalidades técnico-combinatórias. Essas modalidades fazem parte de um conjunto de esportes que se caracterizam pela comparação de desempenho centrada na dimensão estética e acrobática do movimento, dentro de determinados padrões ou critérios técnicos. Portanto, contempla as modalidades de ginástica acrobática, aeróbica esportiva, artística, rítmica e de trampolim.

39 Essa manifestação da ginástica pode receber outras tantas denominações, como ginástica básica, de demonstração, acrobacias, entre outras.

40 Prática corporal milenar que consiste em manipular um ou mais objetos arremessando-os ao ar de forma alternada, em um movimento contínuo, sem perder o controle ou mantendo-os em equilíbrio. Os jogos de malabar caracterizam-se por sua dificuldade e beleza, desafiando o jogador (malabarista) a aprender técnicas específicas, utilizando diversas partes do corpo, principalmente as mãos.



As ginásticas de conscientização corporal<sup>41</sup> reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental.

Por sua vez, a unidade temática **Danças** explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

A unidade temática **Lutas**<sup>42</sup> focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jitsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.).

Por fim, na unidade temática **Práticas corporais de aventura**, exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o

praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a "paisagem de cimento" para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc.

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de **progressão do conhecimento** devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. Na BNCC, as unidades temáticas de **Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas** estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em **Ginásticas**, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em **Esportes**, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto **Práticas corporais de aventura** se estrutura nas vertentes urbana e na natureza.

41 Essas práticas podem ser denominadas de diferentes formas, como: alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves. Alguns exemplos são a biodança, a bioenergética, a eutonia, a antiginástica, o Método Feldenkrais, a loga, o *tai chi chuan*, a ginástica chinesa, entre outros.

42 As lutas esportivas também são tratadas na unidade temática Esporte, especificamente no objeto de conhecimento denominado como categoria de esportes de combate.

## ANEXO B – BNCC: descrição das “dimensões de conhecimento”<sup>66</sup>

É importante salientar que a organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por essa razão, a delimitação das habilidades privilegia oito **dimensões de conhecimento**:

- **Experimentação:** refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.
- **Uso e apropriação:** refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência<sup>43</sup> necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.
- **Fruição:** implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar

43. Ser competente em uma prática corporal é apresentado no texto no sentido de poder dar conta das exigências colocadas no momento de sua realização no contexto do lazer. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito uma atuação que lhe produz satisfação.

da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.

- **Reflexão sobre a ação:** refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.
- **Construção de valores:** vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.
- **Análise:** está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.
- **Compreensão:** está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.
- **Protagonismo comunitário:** refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo.

<sup>66</sup> Trecho extraído da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 220-222).

**ANEXO C – BNCC: quadros de “unidade temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades”<sup>67</sup>**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
<b>Ginásticas</b>	Ginástica geral	Ginástica geral
<b>Danças</b>	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
<b>Lutas</b>		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
<b>Práticas corporais de aventura</b>		

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Jogos eletrônicos	
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
<b>Ginásticas</b>	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
<b>Danças</b>	Danças urbanas	Danças de salão
<b>Lutas</b>	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
<b>Práticas corporais de aventura</b>	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

<sup>67</sup> Quadros extraídos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 225-239).

### EDUCAÇÃO FÍSICA - 1º E 2º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional		<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão		<p>(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.</p> <p>(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.</p>
Ginásticas	Ginástica geral		<p>(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.</p> <p>(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p>(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p>
Danças	Danças do contexto comunitário e regional		<p>(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p>

### EDUCAÇÃO FÍSICA - 3º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo  Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana		<p>(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.</p> <p>(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p>
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão		<p>(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.</p> <p>(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).</p>
Ginásticas	Ginástica geral		<p>(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.</p> <p>(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.</p>
Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana		<p>(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.</p>
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana		<p>(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p>(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</p>

## EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	<p>(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.</p> <p>(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.</p>
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	<p>(EF67EF03) Experimentar e fruir esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>(EF67EF04) Praticar um ou mais esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.</p> <p>(EF67EF05) Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações (profissional e comunitário/lazer).</p> <p>(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação dos esportes não disponíveis e/ou acessíveis na comunidade e das demais práticas corporais tematizadas na escola.</p>
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	<p>(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela sua prática.</p> <p>(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.</p> <p>(EF67EF10) Diferenciar exercício físico de atividade física e propor alternativas para a prática de exercícios físicos dentro e fora do ambiente escolar.</p>
Danças	Danças urbanas	<p>(EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos).</p> <p>(EF67EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas.</p> <p>(EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.</p>

## EDUCAÇÃO FÍSICA - 6º E 7º ANOS (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Lutas	Lutas do Brasil	<p>(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como a dos demais.</p> <p>(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.</p> <p>(EF67EF16) Identificar as características (códigos, rituais, elementos técnico-táticos, indumentária, materiais, instalações, instituições) das lutas do Brasil.</p> <p>(EF67EF17) Problematicar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.</p>
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	<p>(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como a dos demais.</p> <p>(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p>(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.</p> <p>(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p>

## EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Esportes	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate	<p>(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.</p> <p>(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.</p> <p>(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.</p>
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	<p>(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p> <p>(EF89EF08) Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).</p> <p>(EF89EF09) Problematicar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.</p> <p>(EF89EF10) Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginástica de conscientização corporal, identificando as exigências corporais dos mesmos.</p> <p>(EF89EF11) Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.</p>
Danças	Danças de salão	<p>(EF89EF12) Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a diversidade cultural e respeitando a tradição dessas culturas.</p> <p>(EF89EF13) Planejar e utilizar estratégias para se apropriar dos elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças de salão.</p> <p>(EF89EF14) Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.</p> <p>(EF89EF15) Analisar as características (ritmos, gestos, coreografias e músicas) das danças de salão, bem como suas transformações históricas e os grupos de origem.</p>

## EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Lutas	Lutas do mundo	<p>(EF89EF16) Experimentar e fruir a execução dos movimentos pertencentes às lutas do mundo, adotando procedimentos de segurança e respeitando o oponente.</p> <p>(EF89EF17) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas experimentadas, reconhecendo as suas características técnico-táticas.</p> <p>(EF89EF18) Discutir as transformações históricas, o processo de esportivização e a midiaticização de uma ou mais lutas, valorizando e respeitando as culturas de origem.</p>
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza	<p>(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.</p> <p>(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.</p> <p>(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.</p>

ANEXO D – Referencial Curricular do RS: quadro de “temas estruturadores”, “eixos” e “subeixos”<sup>68</sup>

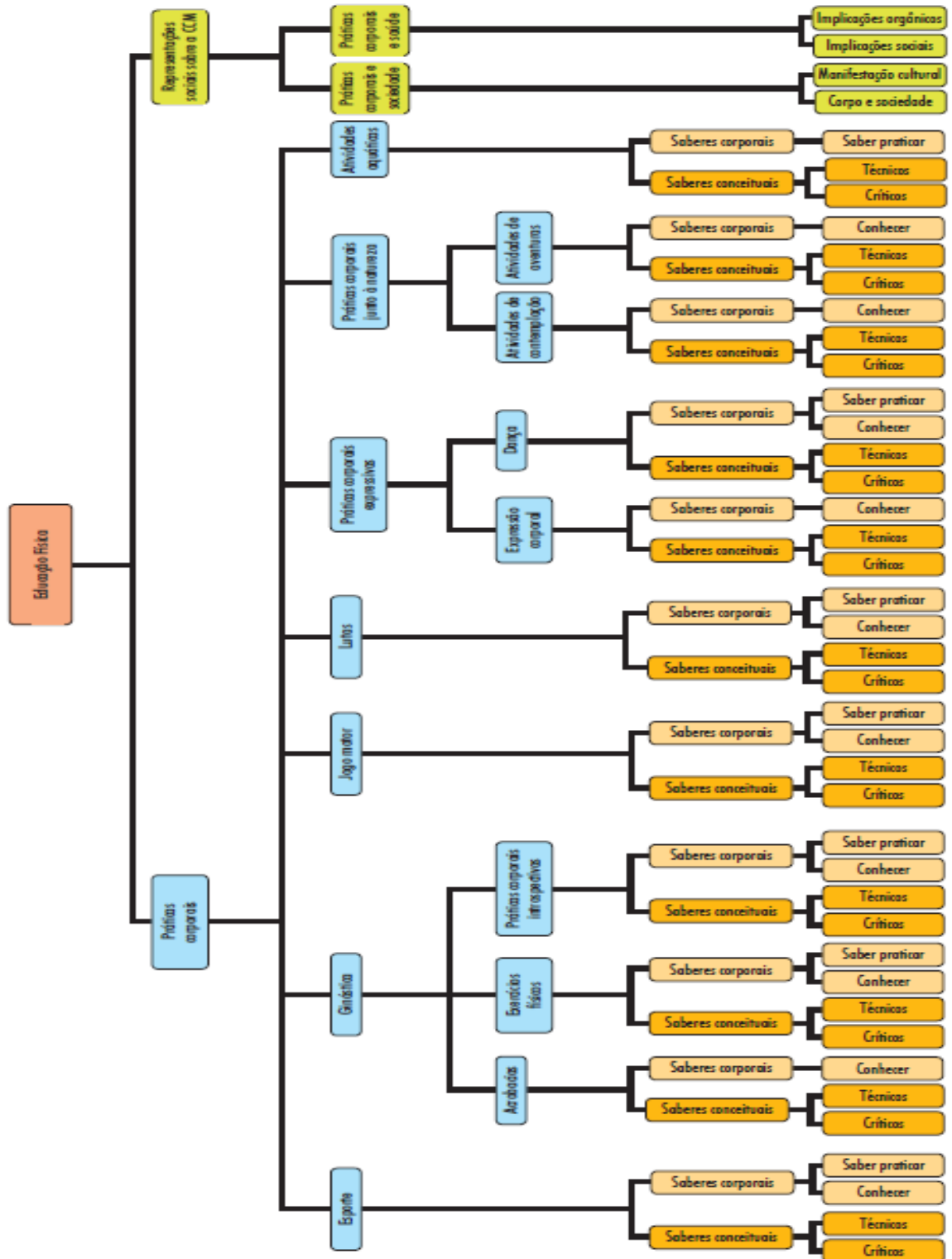


Figura 6

<sup>68</sup> Figura extraída do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 123).

**ANEXO E – Referencial Curricular do RS: mapa do tema estruturador  
“Esporte”<sup>69</sup>**

**4.1 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos - Esporte**

Esportes					
Saberes corporais					
Esportes para saber praticar			Esportes para conhecer		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	
5º e 6º	Usar de forma proficiente elementos técnico-táticos básicos do(s) esporte(s) de invasão* escolhido(s).	<p>Intenções táticas básicas individuais dos esportes de invasão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procurar jogar com os companheiros;</li> <li>• Quando receber a bola, procurar ficar de frente para a meta adversária;</li> <li>• Observar antes de agir (ler a situação de jogo antes de passar, driblar/conduzir ou lançar/chutar);</li> <li>• Deslocar-se para receber;</li> <li>• Quando estiver no papel de defensor, posicionar-se entre o atacante direto e a meta a ser defendida;</li> <li>• Quando estiver no subpapel de defensor do atacante sem posse de bola: responsabilizar-se pelo adversário direto (não é para seguir a bola).</li> </ul> <p>Elementos técnico-táticos básicos do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p>	D1 D2	Conhecer esportes de marca, esportes técnico-combinatórios, de esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e de esportes de invasão.	<p>Lógica de funcionamento dos diferentes tipos de esporte.</p> <p>Técnicas esportivas elementares dos esportes de marca e esportes técnico-combinatórios escolhidos.</p> <p>Intenções táticas e elementos técnico-táticos dos esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e de esportes de invasão escolhidos.</p>
7º e 8º	Usar de forma proficiente alguns elementos técnico-táticos avançados e, de forma incipiente, combinações táticas elementares e básicas no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).	<p>Intenções técnico-táticas avançadas individuais dos esportes de invasão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar jogo um contra um 1x1 (drible);</li> <li>• Movimentar-se com trajetórias ofensivas (quando ataca sem posse de bola);</li> <li>• Utilizar fintas para sair da marcação;</li> <li>• Regular a distância sobre o atacante direto em função da meta;</li> <li>• Realizar marcação individual sobre o atacante sem a posse da bola, mas “de olho” no atacante que está com ela.</li> </ul> <p>Elementos técnico-táticos individuais avançados do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p> <p>Combinações táticas (CT):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CT elementares ofensivas: 2x1 e 3x2;</li> <li>• CT básica do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</li> </ul>	D1 D2  A3	Conhecer esportes de precisão, esportes de combate, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e esportes de invasão.	<p>Lógica de funcionamento dos diferentes tipos de esporte.</p> <p>Técnicas esportivas elementares dos esportes de precisão escolhidos.</p> <p>Intenções táticas e elementos técnico-táticos dos esportes de combate, com rede divisória ou parede de rebote, e de invasão escolhidos.</p>

\* Neste eixo, foram descritas as competências e conteúdos comuns aos esportes de invasão, orientações específicas para o desenvolvimento do voleibol estão detalhadas no Anexo 2 deste Referencial.

<sup>69</sup> Quadro extraído do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 130-135).



Saberes conceituais						
Conhecimentos técnicos				Conhecimentos críticos		
E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
A2 C6	Diferenciar esporte de outras manifestações da cultura corporal de movimento.	Conceito de esporte e de jogo motor. Transformação de jogos em esporte.	A1 C8	Localizar culturalmente as modalidades esportivas estudadas.	Contextualização das modalidades estudadas: - Origem, grupos sociais envolvidos (praticantes, espectadores) com as práticas esportivas estudadas.	B1 B2
A3	Discernir as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna.	Lógica interna e externa, categorias e tipos de esportes.	C6	Identificar locais disponíveis no "bairro" e materiais (oficiais e alternativos) necessários para a prática; bem como as condições socioeconômicas que permitem tal combinação.	Organização, condições socioeconômicas e estrutura física da prática esportiva local.	B3
A3	Classificar diferentes modalidades de acordo com o tipo de esporte.  Identificar e nomear os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais das modalidades estudadas.	Tipos de esportes que reúnem diferentes modalidades.  Nomenclatura e características das técnicas dos esportes de marca e técnico-combinatórios escolhidos.  Nomenclatura e características de intenções e elementos técnico-táticos dos esportes de campo e taco, esportes com rede divisória ou parede de rebote, e esportes de invasão escolhidos, tanto para saber praticar quanto para conhecer.			Transformação do equipamento esportivo (segurança, desempenho, mercadorização): • Características do equipamento oficial. • Consumismo e grifes de material esportivo.	
A2 A3 A3	Descrever a lógica de funcionamento tático e estratégico dos diferentes tipos de esporte com interação.  Reconhecer diferentes elementos do desempenho esportivo.  Identificar e comparar as exigências colocadas pelos diferentes tipos de esporte a seus praticantes.  Distinguir as intenções táticas vinculadas a cada subpapel dos esportes de invasão.	Tipos de esporte. Princípios de ação. Intenções táticas individuais. Organização coletiva.  Elementos de desempenho esportivo (técnica, tática individual, combinações táticas, sistemas de jogo).  Relação entre categorias de esportes e demandas dos elementos de desempenho esportivo.  Subpapéis: Atacante com posse de bola; Atacante sem posse de bola; Defensor responsável pelo atacante com posse de bola; Defensor responsável pelo atacante sem posse de bola;	A1 C8  C6	Reinventar/adaptar locais disponíveis no "bairro" e materiais para realizar práticas corporais de seu interesse, bem como organizar coletivamente para reivindicar junto ao poder público contantes melhorias na infraestrutura no esporte e lazer.  Refletir sobre os aspectos socioculturais que propiciam o surgimento de novas modalidades esportivas.  Entender as vínculos entre mudanças nas regras, desenvolvimento do nível técnico da modalidade e interesses de comercialização do esporte.	Características dos espaços físicos. Possibilidades de acesso; Responsabilidades do poder público.  Novas modalidades esportivas na contemporaneidade; Condições de emergência; Inserção na região e no Brasil.  Desenvolvimento técnico do esporte de alto nível.  Esporte espetáculo e mercado.	B3 C7  C3

Esportes					
Saberes corporais					
Esportes para saber praticar			Esportes para conhecer		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	
	Atuar de forma ajustada em pelo menos um sistema de jogo de ataque e um de defesa no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).	Sistemas de jogo básicos <ul style="list-style-type: none"> <li>Defensivo por zona;</li> <li>Ofensivo posicional (Sistemas de ataque mais simples em que os jogadores atuam a partir de posições fixas).</li> </ul>	A3		
1º	<p>Usar elementos técnico-táticos avançados, combinações táticas elementares e sistema de jogo básicos no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p> <p>Ajustar a atuação técnico-tática individual a princípios de estratégia de jogo coletivo.</p>	<p>Intenções táticas individuais avançadas dos esportes de invasão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Criar jogo 1x1;</li> <li>Utilizar fintas para sair da marcação;</li> <li>Marcação individual de ajuda e sobremarcação.</li> </ul> <p>Elementos técnico-táticos individuais avançados do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p> <p>Combinações táticas (CT) elementares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>CT ofensivas em superioridade numérica 2x1 e 3x2;</li> <li>CT básicas do(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</li> </ul> <p>Sistemas de jogo básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defensivo em zona;</li> <li>Ofensivo posicional.</li> </ul> <p>Noções sobre comportamento estratégico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adequação da forma de jogo às características da própria equipe;</li> <li>Jogo em superioridade e inferioridade numérica.</li> </ul>	D1 D2	Conhecer modalidades esportivas divulgadas na mídia (que não tenham sido objeto de estudo em anos anteriores) e pouco praticadas no lugar onde se vive.	Intenções táticas e/ou técnicas esportivas elementares dos esportes escolhidos.
2º e 3º	<p>Usar de forma proficiente elementos técnico-táticos avançados, combinações táticas elementares e básicas e, sistemas de jogo básicos no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).</p> <p>Utilizar de forma incipiente</p>	<p>Combinações táticas (CT):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>CT básicas (da modalidade escolhida);</li> <li>CT complexas (encadeamento de CT básicas);</li> <li>Procedimentos especiais (jogadas de bola parada).</li> </ul>	D1 D2	Conhecer modalidades vinculadas com esportes de precisão e esportes com rede divisória ou parede de rebote, com potencial para o envolvimento em atividades recreativas fora da escola que não tenham sido objetos de estudo em anos anteriores.	Intenções táticas e/ou técnicas esportivas elementares dos esportes de precisão, esportes com rede divisória ou parede de rebote escolhidos.
	combinações táticas complexas e especiais; e sistemas de jogos avançados no(s) esporte(s) de invasão escolhido(s).	<p>Sistemas de jogo avançados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defensivos: mistos, combinados, pressão;</li> <li>Ofensivos: circulação entre posições e livre com regras;</li> <li>Sistemas de transição: contra-ataque direto ("balaço do goleiro") e sustentado (mais de dois ou três passes até chegar à meta); retorno defensivo com pressão (dois defensores em cima do jogador com posse de bola) e sem pressão (marcando atrás da linha da bola).</li> </ul> <p>Noções sobre comportamento estratégico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adequação da forma de jogo às características da própria equipe e da equipe adversária;</li> <li>Atuação com vantagem e desvantagem no marcador.</li> </ul>	A3  A3		

Saberes conceituais						
Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos			
E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
	Reconhecer e desempenhar-se em diferentes papéis referentes ao mundo esportivo institucionalizado.	Principais intenções táticas de cada subpapel.  Papéis vinculados ao esporte institucionalizado: técnico, árbitro, dirigente. Avaliação e orientação do desempenho esportivo. Condução e organização de equipes durante um torneio. Sinalética básica e preenchimento de súmulas das modalidades escolhidas.		Perceber e problematizar o esporte como campo profissional.	O esporte como profissão; O profissional do futebol; • Ídolos esportivos e mercado consumidor; • "pé-de-obra" barato no futebol brasileiro.	
A2 A3	Compreender e identificar, "ao vivo" e em jogos transmitidos pela mídia, a influência dos elementos de desempenho esportivo na atuação de um atleta ou equipe nos esportes escolhidos para saber praticar.  Organizar eventos esportivos recreativos adequados às características dos grupos participantes.  Arbitrar e auxiliar na arbitragem de forma adequada em competições recreativas dos esportes escolhidos para saber praticar.	Elementos de desempenho esportivo (técnica, tática individual, combinações táticas, sistemas de jogo, estratégia, capacidades físicas e volitivas). Elementos de desempenho na atuação esportiva.  Organização clássica de torneios e campeonatos. Sistema de eliminação: simples, dupla, turno e retorno, por chaves.  Organização alternativa de práticas esportivas regulares.  Procedimentos básicos em arbitragem, sinalética e preenchimento de súmulas dos esportes escolhidos para saber praticar.	D1 D2 C9	Identificar as características das principais manifestações do esporte contemporâneo (rendimento e participação) e as diversas formas de significação da prática esportiva no tempo livre.  Propor alternativas para desenvolver práticas esportivas no tempo livre que privilegiem a participação de todos, independentemente do desempenho esportivo individual.	Manifestações do esporte (rendimento e participação).  Sentidos e significados atribuídos à prática esportiva no tempo livre (esporte participação).  A prática esportiva no tempo livre. Formas de organização tomadas pelo "espírito" do esporte de rendimento ("as ganhas"). Formas de organização para manutenção do "espírito" lúdico no esporte participação ("as brincas").	C1 C2 C3
A2 A3	Orientar indivíduos e equipes a "se virarem bem" nos esportes escolhidos para saber praticar.  Organizar e conduzir campeonato esportivo (mini olimpíada).	Combinações táticas complexas; Procedimentos especiais, sistemas de jogo e estratégias nas modalidades selecionadas.  Formas clássicas e alternativas da organização da prática esportiva.	C2 C9	Entender e problematizar as relações possíveis entre esporte, saúde e aprendizagem de valores sociais positivos.	Relações entre esporte, saúde e aprendizagem de valores sociais positivos: • Doping; • Violência.	C1 C2 C3 C4

**ANEXO F – Referencial Curricular do RS: mapa do tema estruturador  
“Práticas Corporais Expressivas”<sup>70</sup>**

**4.7 Referencial Curricular da Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais Expressivas**

Práticas corporais expressivas							
Saberes corporais							
Danças para saber praticar			Danças para conhecer			Expressão corporal	
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	
5º e 6º	Praticar as danças populares (escolhidas) do lugar onde se vive.	Coreografias, passos, estruturas rítmicas básicas das danças populares escolhidas (essas danças mudam nas diferentes regiões do Rio Grande do Sul e entre os grupos sociais de um mesmo lugar).	C6 C9	Conhecer outras danças populares.	Estrutura rítmica, passos, coreografias elementares das danças populares do lugar onde se vive.	A2 C6 C7 C9	Conhecer as possibilidades expressivas do corpo.
	Praticar as danças folclóricas do Rio Grande do Sul escolhidas.	Coreografias, passos, estruturas rítmicas básicas das danças folclóricas do Rio Grande do Sul escolhidas para saber praticar; [Exemplos: <i>balaio, batuque,</i>		Conhecer outras danças folclóricas do Rio Grande do Sul.	Coreografias, passos, estruturas rítmicas básicas das danças gaúchas escolhidas para estudar o tema.		Explorar (de forma comparativa) os ritmos e dimensões expressivas do corpo, presentes em diferentes tipos de danças.

Saberes conceituais							
para conhecer		Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos		
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
Possibilidades expressivas do corpo como um todo e de suas diferentes partes: mãos, pés, cabeça, ombro, costas.	A2 C6 C7 C9	Diferenciar a dança e práticas de expressão corporal de outras manifestações da cultura corporal de movimento.	Conceito de danças; expressão corporal.	A1 C1 C3	Identificar as danças como manifestações culturais produzidas por diferentes grupos sociais em determinados períodos históricos e sua transformação no tempo.	Dança como uma manifestação cultural.  Transformação das formas de dançar.  História social das danças populares.	B1 B2 C1 C2 C3 C8
Expressão e dimensões da senso-percepção: contato, consciência e controle do tônus muscular, peso corporal, contornos corporais, relaxamento e respiração, voz, posturas.		Reconhecer as danças folclóricas do Rio Grande do Sul e distingui-las de outras danças.	Origem, indumentárias, ritmos, músicas mais populares, passos básicos, coreografias elementares.		Diferenciar as danças folclóricas do Rio Grande do Sul das danças tradicionais gaúchas.	História social das danças folclóricas do Rio Grande do Sul.  Conceitos: danças folclóricas; danças tradicionais.	
Ritmos binários, terciários, quaternários.		Identificar os ritmos, passos e coreografias básicas das danças folclóricas do Rio Grande do Sul escolhidas para					

<sup>70</sup> Quadro extraído do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 146-151).

Práticas corporais expressivas							
Saberes corporais							
Danças para saber praticar			Danças para conhecer			Expressão corporal	
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	
		<i>caranguejo, chimarito, congada, rancheira de cairezinha, pezinho, moçanico</i> ].					
7º e 8º	Praticar as danças de salão escolhidas.	Estrutura rítmica, passos e coreografias básicas das modalidades de dança de salão escolhidas [Exemplos: bolero, cumbia, merengue, tango argentino, salsa cubana].	A2 C6 C9	Conhecer danças folclóricas características de outras regiões do Brasil [Exemplos: bumba-meu-boi, carimbó, candomblé, cateretê, frevo, jongo, maculelê, siriví].  Conhecer outras danças de salão.	Estrutura rítmica, passos e coreografias elementares das danças folclóricas escolhidas para estudar o tema.  Estrutura rítmica, passos e coreografias elementares das modalidades de dança de salão escolhidas.	A2 C6 C7 C9	Explorar e utilizar o espaço e o tempo como elementos de expressão e comunicação.  Explorar e utilizar as possibilidades internas e externas do ritmo.  Interpretar corporalmente os elementos rítmicos contidos nas músicas.
1º			Conhecer danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil [Exemplos: funk, hip hop, pagode, samba, pop, techno].	Estrutura rítmica, passos e coreografias elementares das danças populares contemporâneas do Brasil escolhidas.	A2 C6 C7 C9	Interpretar/comunicar corporalmente ideias e sentimentos sobre temas de interesse.	

Saberes conceituais							
para conhecer		Conhecimentos técnicos		Conhecimentos críticos			
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
Movimentos das mãos, braços, dos ombros, quadril, pernas.		estudar o tema.  Compreender as diferentes possibilidades expressivas do movimento.	Possibilidades expressivas do corpo.		Refletir sobre os papéis atribuídos aos gêneros nas danças tradicionais gaúchas.	Representações/movimento dos homens e das mulheres nas danças tradicionais gaúchas conforme os papéis atribuídos aos gêneros.	
Dimensão do espaço (trajetórias, direções, amplitude, deslocamentos lineares e em curva) e tempo (cadência, intensidade, velocidades).  Ritmo interno (próprio corpo) e ritmo externo (interiorização de estruturas rítmicas).  Ritmo e sons corporais. Noções básicas de composição coreográfica.	A2 C6 C7 C9	Reconhecer as danças folclóricas características de diferentes regiões do Brasil de outros tipos de danças.  Identificar ritmos, passos e coreografias básicas das danças folclóricas de outras regiões do Brasil e das danças de salão escolhidas para estudar o tema.  Compreender os aspectos básicos da organização coreográfica.	Origem, indumentárias, ritmos, músicas mais populares, passos básicos, coreografias elementares: • Composição coreográfica: aplicação dos parâmetros de movimento, forma, espaço, ritmo temporal e força; • Elementos coreográficos: tipo, número de participantes, acompanhamento, indumentária e cenário.	C1 C3	Refletir sobre as questões de gênero vinculadas ao universo das práticas expressivas.	Presença masculina e feminina na dança.	C4 C8
Composição coreográfica. Abordagem rítmica. Escolha do repertório.  Linha e frase musical, contagem dos tempos, compassos e intervalos musicais.  Padrões de movimentos utilizados em linhas musicais, frases e intervalos musicais.	A2 C6 C7 C9	Reconhecer danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil de outros tipos de danças.  Identificar os ritmos, passos e coreografias básicas de danças populares contemporâneas da região e de outros lugares escolhidas para estudar o tema.  Compreender os aspectos básicos da organização coreográfica.	Danças populares contemporâneas.  Origem, indumentárias, ritmos, músicas mais populares, passos básicos, coreografias elementares.  • Composição coreográfica — aplicação dos parâmetros de movimento, forma, espaço, ritmo temporal e força.	C1 C3	Construir categorias de diferenciação e apreciação das danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil.  Compreender as danças populares contemporâneas da região e de outros lugares do Brasil como manifestações de diferentes visões de mundo, ligadas a tempos e espaços distintos e como expressões de identidade.	• Inserção social das danças populares contemporâneas. • Danças populares contemporâneas como expressão da identidade.	B1 B2 B3 C2 C3

Práticas corporais expressivas							
Saberes corporais							
Danças para saber praticar			Danças para conhecer			Expressão corporal	
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	
2º e 3º	Praticar danças contemporâneas com potencial para o envolvimento em manifestações rítmicas de lazer.	Estrutura rítmica, passos e coreografias elementares das danças escolhidas para saber praticar.	A2 C6 C9	Conhecer características das danças cênicas [Exemplos: <i>dança clássica, moderna, contemporânea</i> ].	Princípios coreográficos e movimentos elementares da dança cênica escolhida para conhecer.	A2 C6 C7 C9	

Saberes conceituais							
para conhecer		Conhecimentos técnicos			Conhecimentos críticos		
Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	E.
			<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos coreográficos – tipo, número de participantes, acompanhamento, indumentária e cenário.</li> </ul>				
	A2 C6 C7 C9	<p>Diferenciar as danças cênicas de outros tipos de dança.</p> <p>Identificar ritmos, passos e coreografias básicas da dança cênica escolhida para estudar o tema.</p> <p>Identificar ritmos, passos e coreografias básicas das danças identificadas com maior potencial para o envolvimento em manifestações rítmicas de lazer.</p>	<p>Danças cênicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Clássica;</li> <li>Moderna;</li> <li>Contemporânea.</li> </ul> <p>Origem, indumentárias, ritmos, músicas características, passos básicos, coreografias elementares.</p> <p>Origem, ritmos, músicas características, passos básicos, coreografias elementares.</p>	C1 C3	<p>Reconhecer e valorizar danças sociais e cênicas utilizadas por diferentes grupos sociais, como forma de preservar e fortalecer a pluralidade sociocultural.</p> <p>Entender a relação entre mídia, mercado e práticas corporais expressivas (populares e cênicas).</p>	<p>Inserção social da dança:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Envolvimento da população com a dança cênica e social;</li> <li>Relações de gênero e práticas corporais expressivas;</li> <li>Classe social, raça/cor/etnia e preferências nas práticas corporais expressivas;</li> <li>Dinâmica social da produção de novas manifestações das atividades expressivas.</li> </ul> <p>Mídia, mercado e dança. Dinâmica de desenvolvimento das danças sociais na contemporaneidade.</p>	B1 B2 B3 C4 C8

**ANEXO G – Referencial Curricular do RS: mapa do tema estruturador  
“Práticas Corporais e Sociedade”<sup>71</sup>**

**4.10 Referencial Curricular de Educação Física: Mapa de Competências e Conteúdos – Práticas Corporais e Sociedade**

Práticas corporais e sociedade			
Práticas corporais como manifestação cultural			
	Competência	Conteúdo	E.
5 <sup>o</sup> e 6 <sup>o</sup>	Reconhecer as práticas corporais sistematizadas que compõem a Cultura de Movimento e entender a Educação Física como a disciplina responsável pelo estudo dessa dimensão nas escolas.	Descrição de práticas corporais sistematizadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acrobacias;</li> <li>• Atividades Aquáticas;</li> <li>• Dança;</li> <li>• Esporte;</li> <li>• Exercícios físicos;</li> <li>• Expressão corporal;</li> <li>• Jogo motor;</li> <li>• Lutas;</li> <li>• Práticas corporais introspectivas;</li> <li>• Práticas corporais junto à natureza.</li> </ul> Educação física como disciplina escolar que estuda a cultura corporal.	A1 C1 C2 C3 C6

Corpo e sociedade			
	Competência	Conteúdo	E.
	Entender os significados sociais atribuídos às modificações corporais nas diferentes fases da vida: infância, adolescência, adultez e velhice.	O tempo do corpo: infância, adolescência, adultez e velhice. Noções de corpo em movimento e padrões de beleza em diferentes fases da vida.	A1 C1 C2 C3
	Identificar as práticas de vestir e problematizar as “marcas” que “fazem a cabeça” da população em cada fase da vida.	Práticas de vestir (indumentária) e “marcas” de pertencimento.	

<sup>71</sup> Quadro extraído do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 154-157).



Práticas corporais e sociedade			
Práticas corporais como manifestação cultural			
Competência	Conteúdo	E.	
7º e 8º	<p>Reconhecer instituições sociais contemporâneas vinculadas à organização/oferta de práticas corporais sistematizadas.</p> <p>Conhecer os princípios básicos do Sistema Nacional de Esporte e Lazer.</p> <p>Contextualizar os grandes eventos esportivos.</p>	<p>Instituições do estado (Ministério do Esporte, Fundação de Esporte e Lazer do Rio Grande do Sul; Conselho Municipal de Esporte e Lazer); instituições comunitárias, ONG's, associações privadas.</p> <p>Sistema Nacional de Esporte e Lazer.</p> <p>Grandes eventos esportivos: Copa do Mundo; Jogos Olímpicos, Jogos Paralímpicos, Pan-Americano, etc.</p>	C2 C3
1º	<p>Compreender as manifestações da cultura corporal de movimento como expressões identitárias de determinados grupos e/ou comunidades.</p> <p>Compreender a relação entre a lógica de funcionamento do mercado de bens e consumo e o mundo da cultura corporal de movimento.</p>	<p>Identidade.</p> <p>Pertencimento.</p> <p>Grupo.</p> <p>Significados compartilhados.</p> <p>Consumo (necessidades básicas versus consumismo) de marcas vinculadas ao mundo das práticas corporais sistematizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Torcedores e mercado (mídia e consumo do esporte espetáculo);</li> <li>• Praticantes e mercado (consumo de serviços e produtos vinculados com as práticas corporais sistematizadas).</li> </ul>	B1 B2 C4
2º e 3º	<p>Compreender a gestão municipal dos recursos (financeiros, materiais, etc.) públicos para o esporte e o lazer.</p> <p>Compreender o lazer e o acesso às práticas corporais sistematizadas como direito de cidadania, valorizando e reivindicando ações voltadas para sua materialização.</p> <p>Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com as práticas corporais sistematizadas.</p>	<p>A organização municipal do esporte e do lazer.</p> <p>Responsabilidade dos municípios na promoção do esporte e do lazer.</p> <p>Lazer como direito.</p> <p>Lazer como obrigação do Estado.</p> <p>Relação entre o envolvimento com práticas corporais sistematizadas e marcadores sociais como raça, etnia, gênero, sexo, classe socioeconômica, idade, regionalidade.</p>	B3 C1 C4 C8 B1

Corpo e sociedade		
Competência	Conteúdo	E.
<p>Conhecer algumas noções de corpo em movimento e os padrões de beleza que marcaram época.</p> <p>Diferenciar as práticas de vestir em diferentes épocas e identificar os tipos de exigência em relação ao uso de uniformes.</p>	<p>Corpos de antigamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções de corpo em movimento e padrões de beleza em diferentes momentos históricos.</li> </ul> <p>Práticas de vestir e uso de uniformes em outros tempos.</p>	C2 C3 C8 C9
<p>Conhecer padrões de desempenho em diferentes grupos sociais.</p> <p>Identificar e interpretar as produções sobre o corpo socialmente aceitas.</p> <p>Reconhecer as diferenças como elemento potencializador da vida em grupo e valorizar as práticas de inclusão referentes aos sujeitos portadores de deficiência.</p>	<p>Os lugares do corpo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Noções de desempenho e padrões de beleza em grupos sociais próximos e distantes do lugar onde se vive;</li> <li>• Marcas corporais produzidas e aceitas socialmente (bronzamento, tatuagens, piercings).</li> </ul> <p>Corpo, diferenças e deficiências.</p>	C2 C3 C4 C8 C6
<p>Identificar e analisar os usos do corpo no trabalho.</p> <p>Compreender a relação entre corpo e ambientes virtuais.</p> <p>Conhecer as diferentes tecnologias voltadas à reparação de movimentos ou potencialização do desempenho.</p> <p>Reconhecer as fontes de padronização dos critérios de beleza e desempenho no mundo globalizado.</p>	<p>Corpos contemporâneos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do corpo no trabalho;</li> <li>• Virtualização do corpo (mídia, jogos eletrônicos, etc.).</li> </ul> <p>Padrões corporais e tecnologias de reparação dos movimentos (próteses) e potencialização do desempenho [Exemplos: substâncias químicas; roupas especiais para natação].</p> <p>Mercado do corpo e da beleza.</p> <p>Práticas de vestir e uso de uniformes hoje em dia.</p>	C2 C4 C8 C9