



Teoria da Educação Física crítico-superadora: contribuições a partir do objeto cultura corporal

A critical-surpassing theory of physical education: contributions from the field of body culture

Teoría crítico-superadora de la educación física: contribuciones a partir del objeto cultura corporal

Joelma de Oliveira Albuquerque¹

Professora da Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca/Alagoas, Brasil

Celi Nelza Zülke Taffarel²

Professora da Universidade Federal da Bahia, Salvador/Bahia, Brasil

Recebido em: 16/03/2026.

Aceito em: 15/06/2026.

Resumo

O texto é parte de uma pesquisa de pós-doutorado, cujo objetivo é analisar a cultura corporal enquanto objeto da teoria da Educação Física crítico-superadora, explicitando seu sistema teórico por meio das suas leis gerais. Quanto à metodologia, analisa textos clássicos nos quais o conceito cultura corporal é discutido. À luz do método materialista histórico-dialético, decompõe-se e explica-se os juízos sintetizados neste conceito (em seu atual grau de desenvolvimento). O resultado é a demonstração que há leis gerais que estruturam uma teoria da Educação Física crítico-superadora, cujo objeto é a cultura corporal, que se diferencia de outras proposições que anunciam o objeto com mesma nomenclatura, por partir das explicações de base marxista.

Palavras-chave: Educação Física. Teoria crítico-superadora. Cultura corporal. Marxismo.

Abstract

This text forms part of postdoctoral research aimed at analysing body culture as the object of Critical-Surpassing physical education theory, elucidating its theoretical framework through its general principles. Methodologically, it analyzes classic texts in which the concept of body culture is discussed. In the light of the historical-dialectical materialist method, the judgements synthesized in this concept (at its current stage of development) are broken down and explained. The result is the demonstration that there are general laws that structure a theory of Critical-Surpassing Physical Education, whose object of which is body culture, which differs from other propositions that designate the object with the same nomenclature, as it is grounded on Marxist explanations.

Keywords: Physical education. Critical-surpassing theory. Body culture. Marxism.

¹ E-mail: joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br

² E-mail: celi.taffarel@gmail.com

Resumen

El texto forma parte de una investigación de posdoctorado cuyo objetivo es analizar la cultura corporal como objeto de la teoría crítico-superadora de la Educación Física, explicitando su sistema teórico a través de sus leyes generales. En cuanto a la metodología, analiza textos clásicos en los que se aborda el concepto de cultura corporal. A la luz del método materialista histórico-dialéctico, se descomponen y explican los juicios sintetizados en este concepto (en su grado actual de desarrollo). El resultado es la demostración de que existen leyes generales que estructuran una teoría crítico-superadora de la Educación Física, cuyo objeto es la cultura corporal, que se diferencia de otras propuestas que anuncian el objeto con la misma denominación, al partir de explicaciones de base marxista.

Palabras clave: Educación Física. Teoría crítica-superadora. Cultura corporal. Marxismo.

Introdução

Este texto, parte de uma pesquisa de pós-doutorado, busca contribuir com o desenvolvimento da teoria crítico-superadora da Educação Física (EF), em particular, recuperando a “cultura corporal” enquanto objeto sintetizante que relaciona, num todo único, todas as teses que integram esta teoria, expressando suas leis gerais. Defende-se uma teoria da EF crítico-superadora no atual momento histórico de crise estrutural do capital, em sua fase imperialista (Lênin, 2021; Montoro, 2023), e suas expressões no Brasil, cuja mediação se dá através das políticas de retirada de direitos da classe trabalhadora e sua destruição; em particular, o ataque à educação, e à formação humana. Trata-se de um contexto de aprofundamento da barbárie (Engels, 2019; Luxemburgo, 2017) em diversos níveis, com consequente destruição das forças produtivas (Trotsky, 2018; Montoro, 2023), cuja expressão, do ponto de vista do pensamento teórico, é o recuo da teoria (Moraes, 2001).

Portanto, tratamos do objeto de estudo e ensino de uma área motivadas pela necessidade de enfrentamento das problemáticas postas na práxis social, na educação escolar e, em particular, no ensino de EF, em defesa de uma teoria que corresponda à realidade concreta que colabore no enfrentamento de suas contradições com possibilidades superadoras. Discute-se a teoria no momento em que, em geral, os estudos isolam o debate educacional das explicações sobre a função da educação no capitalismo, quando “a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas (...)” (Moraes, 2001, p.10).

Trata-se de uma crítica à celebração do “fim da teoria”, que é o “movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de ‘prática reflexiva’”, que é acompanhado da promessa de uma utopia educacional pragmatista para a qual a teoria é considerada “perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva”

(Moraes, 2001, p. 10). O recuo da teoria é expressão do irracionalismo, ceticismo, metafísica do presente, negação da objetividade, ultrafragmentação do real; tudo justificado pela “falência da razão” (Moraes, 2001, p. 11). Desta forma, a inflexão teórica contemporânea afirma uma “agenda” que parte da impossibilidade da compreensão dos fenômenos e seu enfrentamento coletivo enquanto uma necessidade histórica, restando a “convivência” com a barbárie. É neste contexto que trazemos ao centro do debate a defesa da teoria da EF crítico-superadora, cujo objeto, delimitador da área e rico em determinações, apresenta as teses necessárias para a compreensão de um conjunto de fenômenos, em particular situados na realidade concreta: a “cultura corporal”, cuja expressão vem sendo apropriada a partir de, ao menos, duas posições:

A primeira posição refere-se à compreensão de que o uso generalizado da expressão ‘cultura corporal’ e suas variantes, assumindo no debate da área hoje uma posição privilegiada em virtude do espaço conquistado pelo paradigma cultural na EF (PESSOA, 2018), foi construído a partir do senso comum. Essa visão aparentemente consensual em torno da expressão ‘cultura corporal’ assinala um avanço ao superar os paradigmas, até então, hegemônicos da ‘aptidão física’ e ‘esportivista’ (BRACHT, 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992; NEIRA; NUNES, 2006), mas representa um retrocesso na medida em que vem reduzindo a expressão ‘cultura corporal’ à sua dimensão empírica, a um simples ‘título’ aglutinador de fenômenos como o jogo, a dança, a ginástica, o atletismo etc., não chegando a se configurar como conceito. A segunda posição refere-se à compreensão de que adotar radicalmente uma perspectiva cultural no campo da EF significa assumir uma compreensão histórica da prática social que tem produzido as diferentes manifestações da cultura corporal. Essa posição busca dialogar e se contrapor a uma visão ‘culturalista’ da EF que tem concebido, muitas vezes, a ‘cultura’ como uma dimensão singular, como um “campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 55), deixando à margem o debate da cultura humana como constitutivo de toda e qualquer cultura singular (Marcassa; Nascimento, 2020, p. 78-79).

As constatações supracitadas demonstram que a denominação deste objeto tem sido apropriada amplamente, porém partem de uma visão empirista e pós-moderna (Wood e Foster, 1999; Anderson, 2019) com ênfase na natureza fragmentada do mundo e do conhecimento humano, no identitarismo, relativismo, culturalismo e, também, com posições alinhada ao movimento do recuo teórico (Moraes, 2001). Frente a isto, objetivamos explicitar as leis gerais sintetizadas no objeto cultura corporal, recuperando o seu sistema teórico-explicativo por meio das teses que o compõe (demonstradas na análise através de juízos), as quais constituem a teoria da EF crítico-superadora. Trata-se de contribuir com a continuidade do movimento iniciado pelo Coletivo de Autores (1992), na busca por uma nova síntese provisória. Afirmamos que continua sendo imprescindível a leitura da obra seminal de 1992, assim como de outros textos que deram continuidade à elaboração desta teoria, como as contribuições de Lavoura (2020), Nascimento (2018), Texeira (2018), entre outros.

Para análise, recuperamos textos clássicos que tratam do conceito de cultura corporal: Coletivo de Autores (1992), incluindo as entrevistas incorporadas ao livro em 2009³; e Taffarel e Escobar (2023), no qual o conceito é apresentado na sua forma mais desenvolvida. As escolhas justificam-se através do método de análise, o materialismo histórico-dialético, que reconhece o real como síntese de múltiplas determinações; que, no mais desenvolvido, está contido e sintetizado a experiência anterior da humanidade acerca do fenômeno; e que o conhecimento se explica a partir da relação entre o lógico e o histórico (Kopnin, 1978). Assim, as teorias que fundamentam a análise são o marxismo, enquanto lógica e expressão de uma visão de realidade; a pedagogia histórico-crítica; e a psicologia histórico-cultural.

O texto está organizado em dois momentos: no primeiro, recuperamos o que é uma teoria e o que a caracteriza; e no segundo, expomos a decomposição do conceito de cultura corporal em suas leis gerais, recuperando suas teses principais as quais fundamentam a teoria da EF crítico-superadora.

Porque afirmamos que há uma teoria da EF crítico-superadora

Neste texto, fizemos a opção de demonstrar que há um conjunto de juízos que expressam leis gerais que regem os fenômenos da cultura corporal; o que nos permite sustentar que há uma teoria da EF crítico-superadora. Para tanto, em primeiro lugar, recuperamos que uma teoria é:

Um vasto campo de conhecimento, que descreve e explica um conjunto de fenômenos, fornece o conhecimento dos fundamentos reais de todas as teses lançadas e reduz os descobrimentos em um determinado campo e as leis a um princípio unificador único (Kopnin, 1978, p. 237).

O filósofo alerta que não é qualquer conjunto de teses, mesmo o mais vasto, que pode ser configurado como teoria e elenca suas características fundamentais:

Em primeiro lugar, pode-se relacionar essa ou aquela teoria apenas os conhecimentos relativos a determinado objeto (a um conjunto de fenômenos rigorosamente definido e organicamente conexo). [...] *A unificação do conhecimento em teoria é realizada antes de tudo pelo próprio objeto e suas leis*. É justamente isto que determina a relação entre juízos isolados, conceitos e

³ A obra Metodologia do Ensino de Educação Física, foi escrita por seis autores em 1992, a saber: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. Trata-se de uma obra clássica da área da EF, sendo registrada com a autoria “Coletivo de Autores” (como consta em sua ficha catalográfica), pois apresenta unidade na sua estrutura (sem autoria por capítulo), valorizando a sua construção coletiva. Nas reimpressões da edição de 1992, a obra mantém a sua designação original na ficha catalográfica. Em 2009, foi produzida uma segunda edição, com autoria reivindicada por Lino Castellani Filho, à qual foram adicionadas entrevistas com as autoras e autores, nas quais constam um balanço, registrando-se concordâncias, divergências e proposições de atualizações. Posteriormente, em 2012, foi retomada a autoria registrada na capa do livro na ordem da primeira edição.

deduções na teoria. Em segundo lugar, não é qualquer conjunto de teses sobre um objeto qualquer que constitui uma teoria. *Para se converter em teoria o conhecimento deve atingir em seu desenvolvimento certo grau de maturidade.* [...] A teoria deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos mas também sua explicação, o descobrimento das leis a que eles estão subordinados. [...] Inserem-se na teoria várias teses que expressam relações de lei. Além do mais essas teses estão unificadas por um princípio geral, que reflete a lei fundamental de um dado objeto (ou conjunto de fenômenos). Não havendo princípio geral unificador, então, por maior que seja, nenhum conjunto de teses científicas que refletem as relações de lei constitui uma teoria científica. É esse princípio que desempenha a função sintetizante fundamental na teoria, que relaciona num todo único todas as teses que a integram (descrevem e explicam) (Kopnin, 1978, p. 237-238, grifos nossos).

Estes dois critérios são a base da síntese analítica apresentada a seguir. Iniciamos considerando no movimento da história a contribuição da professora Celi Taffarel, que vem desenvolvendo a teoria crítico-superadora desde a sua gênese, cuja trajetória pode ser acessada de forma sintética em duas obras recentes⁴. Aqui pontuamos as observações de Andrade e Furtado (2021):

(...) a Universidade Federal da Bahia é a instituição com maior número de publicações, contabilizando ao todo 19 trabalhos. Nos artigos são declaradas as vinculações de inúmeros autores com o LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em EF & Esporte e Lazer – que é um grupo inserido na Linha Educação, Cultura Corporal e Lazer do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, mas que possui núcleos em outras universidades. A principal representante desse grupo é a Professora Celi Nelza Zülke Taffarel, uma das autoras originais do livro *Metodologia do Ensino de EF e idealizadora da abordagem crítico-superadora* que continuou comprometida com a difusão e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica na EF nos últimos 23 anos, participando diretamente de dez produções (...) (Andrade e Furtado, 2021, p. 08).

Além de todo o acúmulo exposto nas obras citadas e no estudo de Andrade e Furtado (2021), outro aspecto a ser considerado é a produção científica que trata deste objeto e que expressa esse movimento nos últimos 34 anos. Uma busca de teses, dissertações e artigos localizados respectivamente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Scholar – a partir dos descritores “crítico-superadora”; “Coletivo de Autores”; “atividades da cultura corporal”; “cultura corporal”; “pedagogia histórico-crítica e EF”; “EF e psicologia histórico-cultural”; “EF e teoria histórico-cultural”; “EF marxista/e marxismo”, a partir dos títulos, delimitados no período entre 1992 a 2025 – resultou na localização de 330 textos, sendo 30 teses, 99 dissertações e 201 artigos. Utilizou-se os títulos

⁴ As obras são: 30 anos da obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”: a história e as possibilidades crítico-superadoras (1992-2022); e Ensino, pesquisa e extensão na rede LEPEL: contribuições na Formação de Professores, Trabalho Pedagógico, Produção do Conhecimento e Política Pública de Educação, Educação Física, Esporte e Lazer. Disponíveis respectivamente em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/30-anos-da-obra-metodologia-do-ensino-da-educacao-fisica-a-historia-e-as-possibilidades-critico-superadoras-1992-2022/> e <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/ensino-pesquisa-e-extensao-na-rede-lepel-contribuicoes-na-formacao-de-professores-trabalho-pedagogico-producao-do-conhecimento-e-politica-publica-de-educacao-educacao-fisica-esporte-e-lazer/>

para filtrar uma amostra que desse ênfase o desenvolvimento destas categorias.

Tomando as teses e dissertações como amostra, em uma primeira aproximação, constatou-se que a expressão “cultura corporal” aparece no título de 67 das 132 teses e dissertações (o equivalente a 50,75% do total) a partir do ano 2000, ganhando força a partir do ano de 2005, quando aumentam significativamente. A expressão “crítico-superadora” apareceu no título de 29 teses e dissertações (21,9% dos estudos) a partir do ano de 2012. Visualiza-se na produção o processo de aproximação sistemática ao objeto, com o rompimento de paradigmas científicos hegemônicos; a identificação de estudos sobre as teorias do sistema explicativo; além de estudos acerca das necessidades postas na realidade concreta de professores e professoras de EF no âmbito da sua práxis.

Diante das características apresentadas por Kopnin (1978) acerca da configuração de uma teoria, e das primeiras aproximações aos dados, apresentamos algumas questões de forma a recuperar a problematidade do problema (Saviani, 2004) no processo de reflexão filosófica rigorosa, radical e de conjunto: Na teoria da EF crítico-superadora, quando falamos de cultura corporal enquanto seu objeto, do que exatamente estamos falando? Quais seus fundamentos e quais seus desdobramentos pedagógicos? Com o que rompemos quando afirmamos a cultura corporal como objeto de estudo e ensino da EF? Quais são as características que diferenciam esse objeto de objetos de outras áreas? Não esgotaremos as repostas, mas buscamos fornecer parâmetros para a continuidade desta construção.

Teoria da EF crítico-superadora: a cultura corporal como objeto

As respostas às questões postas têm como ponto de partida a delimitação do objeto da EF e, para tanto, nos referenciamos na epistemologia, considerando que:

Na reflexão crítica sobre o conhecimento científico, a dialética materialista, como "Lógica e Teoria do Conhecimento" (KOPNIN, 1978), apresenta uma perspectiva de unidade na análise da ciência em seus aspectos internos (lógicos, gnosiológicos e metodológicos) e externos (histórico sociais). Nesse sentido a dialética materialista desenvolve a idéia da unidade entre Epistemologia e a Teoria do Conhecimento e as condições materiais e históricas da produção do conhecimento. (Sánchez Gamboa, 2005, p. 160).

Neste contexto, importa saber o que é um objeto e o que significa o conhecimento acerca deste objeto no processo de apreensão da realidade objetiva para, desse modo, explicitarmos as leis a que esta parcela de realidade relativa às atividades da cultura corporal, apropriada pela EF, está subordinada. Situamos o problema do conhecimento como “elemento indispensável e premissa da

atividade prática do homem” (Kopnin, 1972, p. 14). Essa “atividade prática” visa a produção dos bens necessários à existência humana, ou seja, “o trabalho do homem pressupõe um conhecimento, cuja definição posterior está vinculada à exposição do seu lugar nesta atividade produtiva” (Kopnin, 1972, p. 14).

O trabalho do homem torna-o um ser infinito e universal, capaz de, através de sua atividade criadora, criar o mundo das coisas, consoante a sua essência. O trabalho é a assimilação prática dos fenômenos, dos processos da natureza, em cujo resultado criam-se as coisas indispensáveis à existência do homem (Kopnin, 1972, p. 14).

A partir da atividade objetiva do ser humano, se coloca a questão da assimilação do objeto e do conhecimento como assimilação teórica, pois “o conhecimento fornece não o próprio objeto, mas a ideia do objeto e o meio prático de conseguí-lo. A assimilação teórica do objeto é uma premissa de conseguí-lo na prática” (Kopnin, 1972, p. 15). Isso não significa a absolutização da ideia frente à realidade, como nas concepções idealistas, mas o reconhecimento que o trabalho “materializa não somente a ideia do homem, mas também coisas sensível-concretas que compõem o seu objeto, cuja forma ele modifica ao realizar seu objetivo” (Kopnin, 1972, p. 15). Neste sentido, conhecimento é,

[...] um conjunto de ideias do homem, pelas quais expressa a sua assimilação do objeto. Da mesma forma que organiza a produção dos objetos de que necessita, o homem se empenha em organizar a produção de ideias que servem de determinada premissa de criação prática do mundo das coisas. [...] Para que o conhecimento seja um meio de assimilação prática dos processos e das coisas deve tê-las em seu conteúdo, refletir as propriedades e leis da realidade objetiva e ver as coisas não somente da forma em que foram dadas na natureza, mas também sob a forma em que elas podem ser como resultado da nossa atividade prática. A ideia é o conjunto de medidas pelas quais o homem cria novas coisas a partir das existentes (Kopnin, 1972, p. 15-16).

Assim, podemos nos perguntar: com o que queremos contribuir quando afirmamos a necessidade de antecipar a ideia de cultura corporal como objeto da área de conhecimento da EF? Quais conhecimentos, acerca dos processos de produção dos fenômenos, das suas propriedades e das suas leis objetivas, devem compor a “ideia” de professores e professoras para que atuem “praticamente” através da docência para que os estudantes, ao apreenderem de forma dosada e sistemática a experiência da humanidade acerca da produção das atividades da cultura corporal (considerando as leis gerais do desenvolvimento destas atividades), possam exercer sua atividade criadora, propriedade ontológica do ser humano. Sobre isso, afirmou Martins (2025, p. 474) que “O Coletivo de Autores, ao prescrever a cultura corporal como objeto da EF, rompeu grilhões — inclusive de fortes matizes ideológicas burguesas, lançando luz ao dever ser da EF como área de conhecimento e,

sobretudo, como disciplina escolar”, afirmando que para avançarmos teoricamente:

[...] a prescrição do objeto de uma área do conhecimento representa apenas o primeiro passo, posto que ele é da alçada dos fenômenos em estudo. Ou seja, sempre que pensamos o objeto de uma área, estamos nos referindo àquela porção da realidade sobre a qual a área específica vai se debruçar. Então, por isso consideramos que a prescrição do objeto, que é importantíssima, é da alçada dos fenômenos e sob a referência materialista-dialética, a mera captação do fenômeno não nos revela aquilo que ele de fato é. E com isso destacamos a grande relevância da prescrição da cultura corporal como objeto da EF, haja vista que esta proposição abriu caminhos para a necessidade de se desvelar os traços essenciais da mesma (cultura corporal), bem como daquilo que este objeto encerra, na ausência do qual ele deixa de ser o que é (Martins, 2025, p. 474).

Retomamos esta afirmação, pois, como se constata no Brasil e no que se refere à EF e à definição de seu objeto de estudo e de ensino, ao longo do seu desenvolvimento histórico, reforçou-se funções ligadas aos anseios da classe dominante que, atualmente, investe em um projeto privatista e pragmatista de esvaziamento do seu conteúdo no currículo, a exemplo do “novo Ensino Médio” (Beltrão, Teixeira e Taffarel, 2020). Como parte deste movimento, contraditoriamente, a classe trabalhadora apresenta proposições para o enfrentamento das concepções hegemônicas, delimitando o conhecimento da EF com base na história da sociedade. Assim, o conceito de cultura corporal é tomado não como obra resultante do pensamento de autores ou um discurso, mas como apreensão das características gerais das atividades singulares postas na realidade concreta, as quais sintetizam e promovem valiosas experiências para os seres humanos. Desta forma, recuperamos o que é um conceito, como ele se forma e qual a sua função no processo de conhecimento para, posteriormente, decompormos o conceito de cultura corporal e explicitar o sistema teórico da teoria da EF crítico-superadora:

Por ser o conceito o reflexo do geral e do essencial no fenômeno, ele é mais sólido, mais constante em comparação com o juízo, que reflete todas as propriedades, conexões e relações, até as casuais, exteriores. O conceito deve responder à pergunta: que objeto é esse e em que consiste a sua essência?, ao passo que o juízo deve dizer o que em geral é inerente ao objeto, que aspectos, propriedades e indícios ele possui. Quando se fala do conceito como obtenção do universal, essencial e necessário no objeto, é evidente considerar-se a obtenção dessa universalidade um processo histórico. Um é universal em relação ao outro, já que se manifesta como etapa percorrida do conhecimento (Kopnin, 1978, p. 192-193).

Portanto, nossa análise se situa no curso de um processo coletivo de obtenção da universalidade deste objeto (cultura corporal), para o que, responder às questões sobre que objeto é esse e em que consiste a sua essência, é fundamental. Nos apoiamos em Kopnin (1978, p. 193) quando este explica as diferenças entre “conceitos”, “juízos” e “deduções”, pelas funções que exercem no movimento do pensamento. O juízo “serve para fixar rigorosamente certo resultado no movimento do pensamento”,

enquanto que o conceito “resume todo o conhecimento antecedente do objeto mediante a reunião de inúmeros juízos num todo único”; e a dedução é “uma forma de movimento do pensamento de uns juízos e conceitos a outros, traduz o processo de obtenção de novos resultados no pensamento” (Kopnin, 1978, p. 194). Reconhecemos que foi este o processo desenvolvido até o presente para a formulação do conceito de cultura corporal como objeto da EF. Assim,

Na construção da teoria das formas de pensamento assume importância basilar para a lógica a definição da forma que serve de *célula fundamental do pensamento*. A dialética ensina que o estudo de essência do objeto deve necessariamente ser iniciado do mais simples, massiforme, mais frequentemente encontrado na forma desenvolvida do objeto, sendo ademais, um simples que contenha em forma embrionária toda a riqueza e traços característicos do complexo, desenvolvido. Trata-se do método geral de investigação científica, que deve necessariamente ser aplicado também ao estudo das formas de pensamento. No entanto é necessário dispor não só da forma de pensamento que pode ser convertida em forma basilar na explicação de todas as outras mas também daquela para a qual todas convergem como para seu fim. A *teoria* é essa forma madura de conhecimento científico moderno. A ciência se apresenta como um sistema de teorias, relacionadas com o objeto por ela estudado (Kopnin, 1978, p. 194-195, grifo do autor).

É possível observar este movimento quando, mais de 30 anos depois, os pesquisadores que vem colaborando com a elaboração da teoria da EF crítico-superadora ampliaram as aproximações no esforço de aprofundar o conhecimento acerca deste “sistema de teorias”, elaborando novos “juízos”. Com isso, buscamos explicitar as bases da sua “forma madura” e, para tanto, partimos da elaboração do Coletivo de Autores (1992):

A EF é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Coletivo de Autores, 1992, p.61-62).

Escobar (2012), em entrevista concedida para segunda edição da obra, contrapôs a afirmação “O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem” (Coletivo de Autores, 1992, p. 62), ao defender o trabalho e o projeto histórico como categorias fundamentais: “o Coletivo defendeu a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com os outros homens, para o centro do sistema explicativo” (Escobar, 2012, p.124). A autora pontua aspectos que à época não ficaram explicitados ou desenvolvidos de forma radical: a explicitação do “projeto histórico” e o conceito de “cultura corporal”. Diante desta necessidade, Taffarel e Escobar (2023) apresentam a forma mais desenvolvida do conceito:

Também o pensamento teórico científico explica que a base e o critério para separar as classes de objetos são os diferentes tipos de atividade (LEONTIEV, 1979, 1981) encaminhadas a satisfazer necessidades sociais. Assim, torna-se evidente que o objeto de estudo da EF é o fenômeno das práticas, cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis 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 objetal, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (Taffarel; Escobar, 2023, p. 26).

Como constata-se, não é possível de imediato compreender tudo o que nele está condensado. Passamos, então, a identificar e explicar cinco “juízos” sintetizados no conceito de cultura corporal a partir das explicações de Taffarel e Escobar (2023), pois “o estudo de essência do objeto deve necessariamente ser iniciado do mais simples [...], um simples que contenha em forma embrionária toda a riqueza e traços característicos do complexo, desenvolvido” (Kopnin, 1978, p. 194).

Juízo 1: “A base e o critério para separar as classes de objetos são os diferentes tipos de atividades (Leontiev, 1979, 1981) encaminhadas a *satisfazer necessidades sociais*. Assim, torna-se evidente que o objeto de estudo da EF é o *fenômeno das práticas (...)*”. As autoras explicitam a posição filosófica materialista histórica dialética diante dos fenômenos da realidade, na qual o objeto da EF não é uma formulação do pensamento, mas um produto de necessidades sociais enquanto atividade humana, cujo movimento vai da apreensão das “necessidades sociais” aos “fenômenos das práticas encaminhadas a satisfazê-las” (Taffarel e Escobar, 2023, p.26, grifos nossos).

Nesta perspectiva, Taffarel e Escobar (2023), apresentam o conceito de cultura corporal a partir da crítica à histórica fragmentação, do “velho dualismo corpo e espírito”, reflexo do pensamento idealista e platônico do “corpo como instrumento da alma” em uma “amarração forçada” a partir de um conceito positivista de totalidade como soma das partes. Essa concepção, segundo as autoras, “não saiu da sala de aula e, renovado, caminha de mãos dadas com quase a totalidade das propostas pedagógicas, mesmo daquelas que se autodenominam ‘progressistas’ ou ‘críticas’, embora expliquem a complexa atividade humana substituindo homem por ‘corpo’” (Taffarel e Escobar, 2023, p. 22-23). As autoras seguem refutando os juízos que se sintetizam no objeto tomado como hegemônico na área, cujo desdobramento é o de que é natural pensar sobre “movimento”, uma vez que ele tem uma estrutura própria para sua análise – psicomotricidade ou motricidade - que determinam os padrões de movimento

inerentes ao ser humano, como correr, saltar, escalar, levantar, carregar, pendurar-se ou arremessar, considerados, nessa concepção, “atos naturais” (Taffarel; Escobar, 2023, p. 25). Em contraposição à esta posição hegemônica amplamente veiculada e defendida na EF brasileira, as autoras deduzem que, para realizar a transição para um novo objeto da EF, é fundamental a explicitação do projeto histórico, base do eixo pedagógico de todo programa de educação escolarizada, e reforçam:

Um projeto superador das relações sociais capitalistas (ENGELS, 1981), enunciado clara e inequivocamente (MARX; ENGELS, 2007), é a única fonte geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para o início de uma escola não capitalista. (KRUPSKAYA, 2017; PISTRAK, 2009, 2018) Só nessa perspectiva é possível orientar conteúdos e métodos para promover nos alunos a formação do pensamento teórico-científico, necessário à ultrapassagem do pensamento meramente empírico desenvolvido por meio do conceptualismo, sensualismo e associacionismo, mediante os procedimentos didático-metodológicos da escola atual (Taffarel e Escobar, 2023, p. 25).

Desta forma, sobre o Juízo 1, destacamos a concepção marxista das autoras ao se referirem às atividades “práticas”, na qual o ser humano se define como ser prático, cujo sentido filosófico é o da transformação do mundo, isto é, uma filosofia da “práxis” que “Como teoria não só se encontra em relação com a práxis – revela seu fundamento, condições e objetivos – como também tem consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação” (Sánchez Vázquez, 2007, p. 170-171). O rompimento com a filosofia tradicional não é um mero “corte” epistemológico, mas se rompe, acima de tudo, com a

[...] teoria que, definitivamente, não é só a interpretação da realidade, mas sim instrumento de conciliação com ela, com o qual contribui para fechar a passagem para a sua transformação. O corte com essa teoria, que nada mais é do que uma ideologia de conciliação com o mundo real; faz-se, portanto, em nome da própria transformação desse mundo. [...]. Não se trata, portanto, de um corte meramente epistemológico entre ideias ou graus ou níveis de conhecimento nem tampouco de uma simples passagem do erro à verdade, da ideologia à ciência, já que a práxis está implicada nesta passagem, a própria transformação do real (Sánchez Vázquez, 2007, p. 173).

Assim, a expressão “fenômenos das práticas” se insere nesta compressão ampla da práxis histórica da humanidade. As autoras passam a delimitar quais fenômenos estão circunscritos neste conjunto de fenômenos que se convertem em objeto da área, tomando-o como uma totalidade (particular) na totalidade que se materializa sob a forma de atividades. Para aprofundamento deste juízo, indicamos o estudo da obra “A ideologia Alemã”, na qual Marx e Engels (2007) debatem os limites do idealismo e apontam a necessidade de superar a mera “compreensão” da realidade, importando a sua “transformação”. Isto significa a necessária superação da determinação da consciência sobre o real, invertendo esta lógica e tomando a atuação, neste real, como condição para alteração da consciência.

Juízo 2: Taffarel e Escobar (2023, p. 26, grifos nossos) passam a explicar que: A “[...] conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela *materialização em forma de atividades* – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais” [...]. Aqui se explicita a categoria “atividade”, que não é apenas uma “palavra” tomada na aparência, mas é apreendida enquanto totalidade, a qual se situa em um sistema teórico-conceitual proposto pela psicologia histórico-cultural, baseada no marxismo e que contribui para a compreensão de como nos tornamos humanos, pressupondo que a atividade humana não se trata de um processo “natural”, mas subordinado às leis histórico-sociais (Leontiev, 1977). Nesta linha, Marx e Engels (2007) colaboraram para a compreensão do que é a atividade:

É certo que Feuerbach tem em relação aos materialistas “puros” a grande vantagem de que ele compreende que o homem é também “objeto sensível”; mas, fora o fato de que ele apreende o homem apenas como “objeto sensível” e não como “atividade sensível” – pois se detém ainda no plano da teoria –, e não concebe os homens em sua conexão social dada, em suas condições de vida existentes, que fizeram deles o que eles são, ele não chega nunca até os homens ativos, realmente existentes, mas permanece na abstração “o homem” e não vai além de reconhecer no plano sentimental o “homem real, individual, corporal”, isto é, não conhece quaisquer outras “relações humanas” “do homem com o homem” que não sejam as do amor e da amizade, e ainda assim idealizadas. Não nos dá nenhuma crítica das condições de vida atuais. Não consegue nunca, portanto, conceber o mundo sensível como a *atividade* sensível, viva e conjunta dos indivíduos que o constituem [...] (Marx; Engels, 2007, p. 32).

Assim, explicam Taffarel e Escobar (2023, p. 28), “A atividade objetiva gera, além do caráter objetivo das imagens, a objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos, demonstrando que os fins não se inventam nem se colocam voluntariamente pelo sujeito, e sim que estão dados nas circunstâncias objetivas”. As autoras analisam que

[...] Jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilibrismo, trapezismo, atletismo são conceitos historicamente formados na sociedade, por isso existem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados. Mas o significativo acervo dessas atividades não indica que o homem nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas, como respostas a determinadas necessidades humanas, porém, entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados de natureza social e os sentidos de natureza pessoal que as envolvem impedem defini-las e explicá-las como “ações motoras” [...]. (Taffarel; Escobar, 2023, p. 29).

É possível constatar a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano na proposição apresentada, uma vez que enfatiza, a partir da “atividade”, que os seres humanos não “nascem” (determinação biológica) “saltando, arremessando ou jogando”; ou seja, que a existência das atividades particulares não é um fenômeno natural, mas determinada pelas leis sócio-históricas. Mas quando o Coletivo de Autores (1992) sugere o desenvolvimento do pensamento teórico do aluno através da apropriação dos conteúdos escolares – e não o desenvolvimento “motor” ou de “habilidades motoras” determinadas pelo grau de maturação dado pela idade biológica –, isso “não significa perder de vista os objetivos relacionados à formação corporal e física dos alunos, e sim recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes (Taffarel e Escobar, 2023, p. 27)”:

À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. (MANACORDA, 1991). Ou seja, “de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”. (MANACORDA, 1991, p. 78-79). [...] rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento; incremento e aperfeiçoamento são possíveis somente a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população (Taffarel; Escobar, 2023, p. 27).

Portanto, ressalta-se que a atividade é uma “unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. [...] a atividade não é uma reação ou um conjunto de reações, mas sim um sistema que tem sua estrutura, suas transições e transformações internas e desenvolvimento próprio” (Leontiev, 2021, p. 103-104). As atividades da cultura corporal representam um sistema inserido no sistema de relações da sociedade. Quando se afirma que as práticas se materializam sob a “forma de atividades”, está posto que há uma estrutura da atividade enquanto totalidade, composta por propriedades e nexos internos que necessitam ser conhecidos, sem o que se limita a apropriação da experiência das gerações precedentes, base para a continuidade das atividades na prática social e, portanto, para sua ascensão ao nível da consciência. A característica fundamental da atividade, segundo Leontiev (2021, p. 105) é a sua objetividade, pois “no próprio conceito de atividade já está implícito o conceito de seu objeto”, não tendo sentido a expressão “atividade sem objeto”. O objeto da atividade aparece sob dois aspectos:

[...] em primeiro lugar, em sua existência independente, como algo que se subordina e transforma a atividade do sujeito; em segundo lugar, como do objeto, como produto do reflexo psíquico de suas propriedades, que se realiza como resultado da atividade do sujeito, e não pode se realizar de outro modo e que não pode fazê-lo de outra maneira (Leontiev, 2021, p. 105).

A transmissão organizada e intencional às novas gerações, por meio da educação escolar, as coloca em contato com estes dois aspectos da cultura corporal e, em última instância, com aquilo que nos torna humanos. Não se trata de apenas de “jogar”; esta é apenas a aparência do fenômeno. É necessário apreender os aspectos intencional e operacional das atividades cuja dinâmica a caracteriza (Leontiev, 2021), sem o que se volta à já criticada redução deste rico acervo de atividades particulares apenas à apropriação de gestos motores esvaziados e sem conexão com a vida concreta, ou seja, uma “atividade sem objeto”. Daí, se desdobra o terceiro juízo.

Juízo 3: “O geral dessas atividades é que *são valorizadas em si mesmas*; seu produto não material, é inseparável do ato da produção” (Taffarel e Escobar, 2023, p. 26). É relevante compreender o que significa as expressões “produto não material” e “valorizadas em si mesmas”. Aqui as autoras incorporam a compreensão marxista acerca da relação entre trabalho material e trabalho não-material. No primeiro, explica Saviani (2015, p.286), “o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais”; o segundo é decorrente deste, pois

o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de conhecimentos, idéias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material (Saviani, 2015, p. 286).

O autor prossegue explicando que importa distinguir duas modalidades na produção não-material:

A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí (Saviani, 2015, p. 286).

Disso, decorre que as atividades da cultura corporal têm um fim em si mesmas sintetizado nas suas estruturas criadas para atender a determinadas necessidades humanas, cujo produto não material é inseparável do ato de produção. Assim, quando se pratica um determinado esporte ou se está

aprendendo acerca da sua “prática”, estar-se-á usufruindo do seu produto não material, desde os motivos – lúdico, competitivo etc. – até a apropriação das possibilidades de ação através de ações ou cadeias de ações direcionadas ao fim, ao objetivo da atividade. Para Taffarel e Escobar (2023, p. 29-30),

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

Assim, ao se selecionar e ensinar uma modalidade esportiva na escola, por exemplo, deve-se ter em conta que isso precisa se converter em um determinado “produto não material” na construção do pensamento teórico dos estudantes. Isso significa que o desdobramento pedagógico é escolher quais as atividades da cultura corporal serão ensinadas na escola e como o serão, tendo em vista o produto não material que queremos produzir em cada indivíduo singular para que estes se tornem humanos (Martins, 2013). Dada a impossibilidade de se ensinar tudo no tempo e espaço da escola, e pela necessidade de se transmitir às novas gerações a humanidade produzida pelo conjunto dos seres humanos (Saviani, 2015), o Coletivo de Autores (1992), apoiado na concepção de currículo e de clássico da pedagogia histórico-crítica, apresentou critérios para seleção e para o trato metodológico com o conhecimento. Indicações de leituras para aprofundamento destes temas são o estudo de Gama (2015) e a obra sobre a didática da Pedagogia histórico-crítica de Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Juízo 4: As autoras prosseguem explicando que o produto não material destas atividades “[...] 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” (Taffarel e Escobar, 2023, p. 26, grifo nosso). A expressão “valor de uso” é explicada por Marx (2013) ao analisar a mercadoria (forma específica dos bens sociais no modo de produção capitalista), que identifica o “valor de uso” dos objetos (produtos do trabalho) para, então, explicar o “valor de troca” para geração do mais-valor.

O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta. Na forma de sociedade que iremos analisar, eles constituem, ao mesmo tempo, os suportes materiais [*stoffliche Träger*] do valor de troca. O valor de troca aparece inicialmente como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço (Marx, 2013, p. 158).

Isso significa que tratar de um objeto na sociedade capitalista sem a compreensão sobre a dinâmica entre o seu valor de uso e seu valor de troca é esvaziá-lo de significações. São conceitos fundamentais para compreendermos que os indivíduos se relacionam, de forma particular, com essa dimensão das atividades da cultura corporal na sociedade capitalista (seu valor de uso na relação com seu valor de troca enquanto dimensão externa à atividade), mas que o que move o ser humano a se apropriar delas, praticá-las, são as respostas que estas atividades dão às suas necessidades. Taffarel e Escobar (2023) afirmam que o ser humano se relaciona com o significado histórico destas atividades, mas ao mesmo tempo, atribuem um sentido em particular, não dissociando-os, exemplificando com atividades em diferentes modos de produção:

As atividades para atender às necessidades lúdicas e agonistas eram inseparáveis dos objetivos de dominação, pois, no circo e nos jogos de atividades atléticas e agonistas – nos quais encontram-se as raízes dos nossos jogos olímpicos – afirmava-se a dominação ideológica. O objetivo, por meio do entretenimento/diversão, era adormecer as consciências e inculcar valores implícitos nos interesses da classe hegemônica. Entretanto, na execução da atividade é plausível ao homem mudar o caráter das relações entre os objetivos e os motivos que a determinaram, por meio da atribuição de um valor que lhe confere um sentido pessoal que pode coincidir com os significados sociais historicamente a ela outorgados. Isso permite afirmar que essas atividades manifestam a realidade humana, pois exprimem a relação objetiva do homem com os objetos sociais que na relação social adquirem o sentido humano. Porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem – alienação – as degrada ao caráter de simples atos humanos (Taffarel e Escobar, 2023, p. 31).

A propriedade do “valor de uso”, na relação dialética com a noção de “valor de troca”, colabora para a compreensão das múltiplas determinações que explicam a forma atual aparente destes fenômenos na sociedade capitalista. Essa relação explícita, portanto, como estes “valores de uso” são apropriados privadamente e são modificados para movimentar o consumo em forma de “valores de troca”, enquanto objetos de apropriação privada da classe burguesa, para cumprir variados objetivos que visam sua manutenção enquanto classe dominante. Trata-se de compreender como esses objetos se convertem, na sociedade capitalista, em mercadorias, modificando sua estrutura no curso da história para que esta se realize; ou seja, seja consumida, vendida, não compreendida, não usufruída como um bem social em suas múltiplas possibilidades.

Juízo 5: “[...] se realizam com *modelos socialmente elaborados* que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta” (Taffarel e Escobar, 2023, p. 26, grifo nosso). A ideia de “modelos socialmente elaborados” reside na compreensão que um modelo se expressa como um dispositivo lógico enquanto cópia ideal do objeto representado. Nos valem de Kopnin (1978, p. 122), quando explica “a teoria do conhecimento como reflexo dos fenômenos, objetos e processos do mundo material na consciência do homem”; e de Leontiev (2021, p. 107), que compreende que “o desenvolvimento do conteúdo objetivo da atividade encontra sua expressão no desenvolvimento subsequente do reflexo psíquico, que regula a atividade no meio objetivo”. Nesta concepção, o conhecimento é sempre a apreensão da realidade objetiva pelo pensamento, o qual, por um lado, é sempre objetivo porque sempre pertence ao ser humano como sujeito e resultante da atividade do ser socialmente localizado, mas, e ao mesmo tempo, o pensamento é subjetivo, “no sentido de que nele, o objeto é representado com grau variado de plenitude, adequação e profundidade de penetração em sua essência” (Kopnin, 1978, p. 127). O resultado deste movimento do pensamento é a imagem ideal do objeto, uma vez que “No pensamento sempre operamos com a imagem ideal do objeto e não com o próprio objeto” (Kopnin, 1978, p. 127).

O ideal é um reflexo da realidade sob as formas da atividade do homem, 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, nas ideias, vontade, necessidade e fins, esse ou aquele objeto (Kopnin, 1978, p. 131, grifo nosso).

Então, as atividades da cultura corporal, quando representadas através de “modelos socialmente desenvolvidos”, de forma alguma são atividades criadas pelo pensamento do ser humano, pois “O pensamento não cria o seu objeto material ou ideal, a coisa; cria *uma imagem do objeto material*” (Kopnin, 1978, p. 131, grifo do autor), tomando-o como resultado da prática social conjunta e, portanto,

Para que o conhecimento se constitua num meio de assimilação prática dos processos e objeto, deve possuí-los em seu conteúdo, refletir as propriedades e leis da realidade objetiva e não ver as coisas apenas tais quais são dadas 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 refletirem nas ideias as propriedades e leis da realidade objetiva. [...] Levar em conta a experiência do conhecimento da vida social dos homens é necessário para revelar o conteúdo da natureza do pensamento, sobretudo da sua relação com o objeto refletível (Kopnin, 1978, p.122-123).

Leontiev (2021, p. 76, grifo do autor) aborda o “problema da imagem sensorial e do modelo” e o faz “à luz da teoria sobre a imagem sensorial como reflexo subjetivo do mundo na consciência da

pessoa”, na qual modelo é “o sistema (múltiplos) cujos elementos se encontram em relação de semelhança (dehomorfismo, isomorfismo) com elementos de algum outro sistema (o modelado)”. A questão problematizada por Leontiev (2021, p. 78) acerca do modelo é a de que “a imagem psíquica é um produto de ligações práticas, da vida e da relação com o sujeito com o mundo objetal, que são incomparavelmente mais amplas e ricas do que qualquer relação de modelo”. Esse limite se dá quando

sua descrição como algo que reproduz, na língua das modalidades sensoriais (no “código” sensorial), os parâmetros do objeto que afetam os órgãos do sentido de um sujeito, é resultado de uma análise de nível essencialmente físico. Exatamente nesse nível a imagem sensorial se revela de forma pobre em comparação com o modelo matemático ou físico do objeto. A questão se coloca de outra forma quando analisamos a imagem no nível psicológico, como reflexo psíquico. Nessa qualidade, ele surge, ao contrário, em toda sua riqueza, como tendo absorvido o sistema de relações objetivas no qual o conteúdo por ele refletido existe de forma real (Leontiev, 2021, p. 78-79, grifo do autor).

E é nesta segunda perspectiva que Taffarel e Escobar (2023) situam o modelo enquanto “modelos socialmente elaborados”, destacando que:

[...] essas atividades manifestam a realidade humana, pois exprimem a relação objetiva do homem com os objetos sociais que na relação social adquirem o sentido humano. Porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem – alienação – as degrada ao caráter de simples atos humanos (Taffarel e Escobar, 2024, p. 31).

Esta “reconstituição do todo” no pensamento pela apreensão cada vez mais rica do modelo socialmente desenvolvido destas atividades não se dá de uma só vez durante o curso da vida do indivíduo humano e, portanto, teve como estrutura lógica e metodológica a proposição de ciclos de escolarização apresentada em 1992 pelo Coletivo de Autores, que foi adensada por Gama (2015), a partir do acúmulo teórico da pedagogia histórico-crítica, e por Melo (2017), a partir da psicologia histórico-cultural, e incorporada à pedagogia histórico-crítica por Galvão, Lavoura e Martins (2019).

Desta forma, apresenta-se a necessidade de “criar” no pensamento dos estudantes não a relação entre uma palavra (ex: futebol) e seus “gestos motores” correspondentes; mas que se construa o reflexo, inicialmente do modelo (mesmo que provisório) da atividade como um todo, ou seja, suas ações, como estas ações são encadeadas para atingir o fim da atividade e como se dão nas condições concretas (aspecto operacional da atividade), considerando não apenas o “modelo em si”, mas o que esta atividade significa na práxis social da humanidade, saindo da aparência fenomênica e buscando sua

essência enquanto um todo rico em determinações. Esta dinâmica foi analisada com profundidade por Prates (2023), em sua tese acerca do ensino crítico-superador dos esportes.

Como foi possível observar na análise deste cinco júizos, trata-se de um conceito denso que é constituído por teses fundamentais e se constituem como leis gerais do desenvolvimento do objeto, cuja síntese explica o conjunto de atividades particulares no âmbito da cultura humana, capaz de desdobrar-se em proposições consistentes acerca do seu ensino escolar.

Considerações finais

A análise exposta de forma sintética no texto demonstra que, sim, há uma teoria da EF crítico-superadora. Alcançamos o objetivo de expor o conceito de cultura corporal como seu objeto, analisando as suas teses constitutivas através dos cinco júizos que o compõe, explicitando as leis gerais que regem este fenômeno, apropriadas através da teoria marxista, da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Do ponto de vista pedagógico, trata-se de pontuar elementos para que a apropriação do conhecimento acerca das atividades da cultura corporal ocorra da forma mais rica possível, de maneira que os indivíduos singulares possam planejar formas de agir humanamente. Esta possibilidade não se dá de imediato, mas através de mediações, sendo a principal delas a educação (Saviani, 2015).

O limite deste texto não nos deu condições de apresentar mais elementos, mas, ao mesmo tempo, ao reconhecermos que a elaboração de uma teoria é uma obra coletiva. E, constando a quantidade de estudos já desenvolvidos, sinalizamos para a continuidade das análises e sua socialização, buscando colaborar com respostas às necessidades concretas de professores e professoras de EF diante de sua práxis. Professores e professoras que se posicionam diante da luta de classes, das expressões degradantes do imperialismo na vida humana, da negação de uma vida digna, do acesso ao esporte, ao lazer, à educação, à saúde de qualidade. Reafirmamos que não precisamos, neste momento, de incertezas, mas de pontos de apoio para enfrentar a barbárie; assim como não precisamos de recuo teórico, mas de uma teoria que nos possibilite enfrentar os desafios postos para a humanização.

Referências

ANDERSON, Perry. **Considerações Sobre o Marxismo Ocidental:** nas Trilhas do Materialismo Histórico. São Paulo. Boitempo, 2019.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 28, ano, Dossiê: Educação Física, Educação e Formação Humana/Artigos, e-52337, 2026.

ANDRADE, Leonardo Carlos de; FURTADO, Roberto Pereira. Aproximações entre Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica: uma análise da produção bibliográfica de 1996-2019. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e27040, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112513> Acesso em: 18 fev. 2026.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656–680, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/7024> . Acesso em: 18 fev. 2026.

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

CASTELLANI FILHO, Lino et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. Transcrição na íntegra revisada pela autora. In: Coletivo de Autores. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

KOPNIN, Pavel Vassilievitch. **Fundamentos lógicos da ciência**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1972.

KOPNIN, Pavel Vassilievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAVOURA, Tiago Nicola. Natureza e especificidade da EF na escola. **Revista POIÉSIS**, Unisul, Tubarão, v.14, n. 25, p. 99-119, Jan/Jul 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8880> Acesso em: 18 fev. 2026.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio de divulgação ao público. São Paulo: Boitempo, 2021.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. O homem e a cultura. In: ADAM, Y (et al.). **Desporto e desenvolvimento humano**. Lisboa: Seara Nova, 1977.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LUXEMBURGO, Rosa. A crise da social-democracia (Brochura de Junius). In: LOUREIRO, Isabel (org.). **Textos escolhidos**. v. 1. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MARCASSA, Luciana Pedrosa; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. A categoria atividade como fundamento da cultura corporal: contribuições para o ensino da EF. In: BOSSLE, Fabiano; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Orgs.). **Educação Física escolar**, vol.5, p.77-90. Natal, RN: EDUFRN, 2020.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 28, ano, Dossiê: Educação Física, Educação e Formação Humana/Artigos, e-52337, 2026.

MARTINS, Lígia Márcia. Relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a obra Metodologia do Ensino da EF: contribuições para a didática dos conteúdos específicos do currículo escolar. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke et al (Orgs.). **30 anos da obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”**: a história e as possibilidades crítico-superadoras (1992-2022). São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. P. 471-487.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da EF escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. **Capitalismo e Economia Mundial**: bases teóricas e análise empírica para a compreensão dos problemas econômicos do século XXI. São Paulo: Hucitec, Nova Palavra, 2023.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/zDTLddrYkwyY4cS5ZHymzr/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 fev. 2026.

PRATES, Ailton Cotrim. **Trato com o conhecimento da atividade esportiva e a teoria da Atividade de estudo**: possibilidades de desenvolvimento do ensino crítico-superador na EF. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancizar. Epistemologia. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FESTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. pp. 158-161.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: marxismo e educação em debate, n.7, v.1, jan. 2015, p. 286–293. Disponível em: <https://www.periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575> Acesso em: 10 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal e os dualismos necessários à ordem do capital, pp. 21-35. In: SILVA, M. C. de P.; TEIXEIRA, C. M. D.; E ROCHA JUNIOR, C. P. da. (Orgs.). **Educação, Cultura Corporal e Lazer**: Desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente. Salvador: Edufba, 2023.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação Física na pré-escola**: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. 156

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 28, ano, Dossiê: Educação Física, Educação e Formação Humana/Artigos, e-52337, 2026.

f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

TROTSKI, Leon. O programa da Transição. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LÊNIN, Vladimir; TROTSKI, Leon. **Programa da revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2018.

WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, Johan Bellamy. **Em defesa da História: Marxismo e Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1999.

Revisão de língua portuguesa e normas da ABNT realizada por: Fellipe Ernesto Barros.

Revisão do abstract realizada por: Alexandre Diniz da Costa.

Revisão do resumen realizada por: Alice Müller.