

# EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ABORDAGEM DE ENSINO DESENVOLVIMENTAL

**PHYSICAL EDUCATION FOR HUMAN DEVELOPMENT:  
A DEVELOPMENTAL TEACHING APPROACH**

**EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL DESARROLLO HUMANO:  
UN ENFOQUE DE LA ENSEÑANZA DESARROLLADORA**

Victor José Machado de Oliveira<sup>1</sup>

Universidade Federal de Goiás (UFG)

João Luiz da Costa Barros<sup>2</sup>

Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

## Resumo

Trata-se de um ensaio teórico que tem por objetivo compreender como é possível concebermos uma Educação Física (EF) para o desenvolvimento humano e como o ensino desenvolvimental se estrutura enquanto abordagem didática para o seu ensino. Apresenta-se ideias e conceitos vigotskianos acerca da instrução, da brincadeira, do desenvolvimento cultural da criança e da zona de desenvolvimento iminente. Considera que esse aparato teórico-metodológico possibilita a instituição de uma EF para o desenvolvimento humano, inclusive, pautada pela abordagem do ensino desenvolvimental. Um experimento didático formativo é comentado enquanto exemplo de materialização dessa abordagem. Advoga-se que a EF para o desenvolvimento humano fornece condições de enfrentamento das opressões e seus processos de desumanização ao possibilitar o acesso das pessoas à cultura corporal de maneira que se apropriem dela para ser mais e alcançar as máximas possibilidades de desenvolvimento que a humanidade já alcançou.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Cultura Corporal; Ensino Desenvolvimental; Teoria Histórico-Cultural.

<sup>1</sup> Doutor e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018; 2014). Licenciado em Educação Física pelo Centro Universitário Católico de Vitória (2011). Estágio de pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2024-2025). Professor da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Professor permanente (polo UFAM e UFG) do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF); foi coordenador do polo UFAM (2022-2023).

<sup>2</sup> Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2019). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP/SP (2012). Mestre em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP/SP (2005). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (1987). É professor associado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atuando na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEFF/UFAM. Professor permanente no curso de Pós-Graduação stricto sensu em Educação - PPGE/UFAM. É docente permanente no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia - PGEDA- Doutorado em Educação na Amazônia.



## Abstract

It is a theoretical essay in which we aim to understand how it is possible to conceive Physical Education (PE) for human development and how developmental teaching is structured as a didactic approach to its teaching. We present Vygotskian ideas and concepts about instruction, play, children's cultural development, and the zone of imminent development. We believe that this theoretical and methodological framework enables the establishment of PE for human development based on the developmental teaching approach. A formative teaching experiment is discussed as an example of how this approach can be put into practice. We advocate that PE for human development provides conditions for confronting oppression and its processes of dehumanization. This is because it enables people to access body culture in such a way that they can appropriate it to become more and achieve the maximum possibilities of development that humanity has ever achieved.

**Keywords:** Physical Education; Body Culture; Developmental Teaching; Historical-Cultural Theory.

## Resumen

Se trata de un ensayo teórico en el que pretendemos comprender cómo es posible concebir la Educación Física (EF) para el desarrollo humano y cómo se estructura la enseñanza desarrolladora como enfoque didáctico para su enseñanza. Presentamos las ideas y conceptos de Vygotsky sobre la instrucción, el juego, el desarrollo cultural de los niños y la zona de desarrollo inminente. Creemos que este marco teórico y metodológico permite establecer la EF para el desarrollo humano basándose en el enfoque de la enseñanza desarrolladora. Se analiza un experimento de enseñanza formativa como ejemplo de cómo se puede poner en práctica este enfoque. Defendemos que la EF para el desarrollo humano proporciona las condiciones para hacer frente a la opresión y sus procesos de deshumanización. Esto se debe a que permite a las personas acceder a la cultura corporal de tal manera que pueden apropiarse de ella para superarse y alcanzar las máximas posibilidades de desarrollo que la humanidad haya logrado jamás.

**Palabras-claves:** Educación Física Escolar; Cultura Corporal; Enseñanza Desarrolladora; Teoría Histórico-Cultural.

## INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) é uma área do conhecimento construída historicamente como resposta às necessidades humanas. Sua gênese, como a conhecemos, remonta ao Século XIX, período marcado por acontecimentos como a revolução industrial e a emergência dos Estados-nação modernos. Os métodos ginásticos europeus destacam essa emergência da EF enquanto um aparato da sociedade moderna para garantir a higiene e a moral da população. A educação “física” compunha uma tríade com outras duas dimensões “moral” e “intelectual”, assim, idealizando uma perspectiva de formação humana para a conjuntura social vigente (Bracht, 1999). Contudo, a crítica alçada a essa perspectiva aponta para uma formação pautada no controle do corpo que deveria estar alinhado às normas e instituições sociais, inclusive, com práticas de vigilância e punição daqueles considerados marginais, inadequados ou imorais (Foucault, 1999; Soares, 2004).

Não obstante, a “educação corporal” ou “para o movimento” não é uma novidade moderna. O ser humano, enquanto ser movente, criou historicamente formas de se movimentar para atender às suas diversas necessidades. Inclusive, tais movimentos



compõem um acervo das maneiras pelas quais o ser humano representa o mundo, sendo exteriorizadas pelas expressões corporais nas brincadeiras, nos jogos, nas ginásticas, nos esportes, nas lutas (Soares *et al.*, 2016). Nas últimas décadas, esses fenômenos ligados ao movimento humano intencional têm sido denominados como cultura corporal, cultura de movimento, cultura corporal de movimento, se movimentar, entre outros. De alguma forma, esses conceitos (mesmo que de formas diferentes) carregam em si a cultura como algo central, compreendendo o ser humano como um ser primordialmente cultural (Daolio, 2004). Nesse sentido, concordamos com Daolio (2024) de que a EF não trabalha com o movimento humano ou o corpo em si, mas com as pessoas que se movimentam enquanto seres culturais, portanto, produtores de cultura relacionada às expressões corporais.

Dito isso, podemos estabelecer um diálogo que corrobore os esforços feitos até aqui por tais autores e autoras, os quais se busca mostrar neste trabalho, é a dimensão cultural, entendendo que o trabalho precípua da EF está na mediação da cultura com as pessoas que se movimentam. Na esteira histórico-cultural vigotskiana, encontramos um abrigo teórico que nos potencializa na análise e na proposição de um trabalho pedagógico da EF a partir de uma didática para o desenvolvimento humano, ou seja, de uma abordagem centrada no ensino desenvolvimental (Libâneo, 2023). Segundo Kravtsov e Kravtsova (2021, p. 23), muitos leitores de Vigotski “[...] consideram que o principal campo de suas investigações está ligado aos problemas da instrução”. Nesse sentido, a máxima vigotskiana de que a instrução guia o desenvolvimento parece ser bem conhecido por pedagogos<sup>3</sup> ao redor do mundo. Contudo, expressam Kravtsov e Kravtsova (2021, p. 26):

[...] essa ideia tomada fora do contexto do artigo de L. S. Vigotski dedicado aos problemas da instrução e do desenvolvimento na idade escolar, pode levar a deturpações não apenas na compreensão da teoria histórico-cultural, mas também no trabalho prático de instrução e promoção de desenvolvimento de crianças na vida real.

Há uma questãoposta aqui, que consideramos essencial para prosseguirmos e não recairmos em confusões acerca das ideias vigotskianas. Precisamos tomar cuidado, inclusive, com relação à interpretação e uso dos conceitos de Vigotski, principalmente, no caso brasileiro em que muitas de suas obras apresentam problemas de tradução (Prestes, 2012). Sendo assim, consideramos que é preciso compreender conceitos basilares para empreendermos uma proposta de EF para o desenvolvimento humano. Tais conceitos

<sup>3</sup> Nos parece que o mesmo pode ocorrer com os professores de EF, visto que disciplinas sobre psicologia nos cursos de formação, em alguma medida, apresentam algumas ideias de Vigotski.



serão objeto de análise e reflexão no decorrer deste texto, para que haja movimentos de professores na construção sociocultural da nossa área de conhecimento.

Antes de prosseguirmos, prioritariamente, precisamos colocar algumas considerações para direcionar nossa reflexão. Elencando o problema do desenvolvimento cultural da criança, Vigotski (2021) aponta para duas linhas principais: (i) o desenvolvimento natural do comportamento vinculado aos processos orgânicos de crescimento e desenvolvimento; (ii) o aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas, com o domínio dos meios culturais do comportamento. Nesse sentido, afirma o autor:

Há todos os fundamentos para supor que o desenvolvimento cultural consiste na assimilação de meios de comportamento que têm por base a utilização e emprego de signos para a realização de determinada operação psicológica, que o desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio desses meios auxiliares de comportamento que a humanidade criou no processo de seu desenvolvimento histórico e que são a língua, a escrita, o sistema de cálculo, *entre outros* (Vigotski, p. 76-77, grifos nossos).

Observando o argumento, devemos considerar que Vigotski (2021) não parece, em sua obra, se dedicar à questão do movimento humano (mas, que compreendemos poder estar presente ali no “entre outros” da citação). Inclusive, em alguns momentos, o autor parece considerar que o movimento humano como, por exemplo, nadar, jogar tênis ou andar de bicicleta “[...] são hábitos motores que não se assemelham ao desenvolvimento” ou “[...] uma corrente mecânica de habilidades [...]” (Vigotski, 2021, p. 153; 169). Há duas questões de fundo aqui que precisamos compreender para dar andamento ao nosso argumento. Em primeiro lugar, há o fato de a visão de Vigotski acerca do movimento humano precisar ser considerada e situada historicamente. Nos parece, ao vislumbrarmos estudos que trazem apontamentos históricos, que nesse período a perspectiva da instrução do movimento residia na técnica e no treinamento mecânico dos movimentos (Soares, 2004; Bracht, 1999). Nesse sentido, não podemos “penalizar” o autor em vista dos conhecimentos que foram produzidos mais recentemente acerca do movimento humano em sua relação com a cultura e o desenvolvimento humano.

A partir dessa primeira questão, podemos colocar a segunda, que envolve compreendermos que não é possível usar as citações de Vigotski como mera analogia do desenvolvimento do movimento humano. Ou seja, por exemplo, quando ele fala do desenvolvimento a partir da leitura e da escrita, não é possível traçar uma simples linha análoga para com o movimento como se fosse o mesmo processo. Sendo assim, para colocarmos o movimento humano no “entre outros” da citação precisamos proceder



investigações que considerem o método vigotskiano para produzirmos evidências necessárias para compreender esse fenômeno enquanto um elemento do desenvolvimento cultural. É necessário dizer que não pretendemos delinear uma agenda de pesquisa psicológica do movimento humano, mas, do desenvolvimento cultural mediado pelo movimento humano que abrange a integralidade do ser.

Nesse sentido, Vigotski (2021) nos dá as condições teórico-metodológicas necessárias para um ponto de partida do estudo da EF para o desenvolvimento humano. Didaticamente, temos a abordagem do ensino desenvolvimental que nos permite orientar o ensino para a incorporação das capacidades humanas construídas historicamente, assim, produzindo o desenvolvimento humano (Davíдов, 1988; Libâneo, 2023). Inclusive, essas condições parecem contribuir para superação de dicotomias presentes na área da EF como a dicotomia “teoria x prática” e a “corpo x mente”. Ensejamos que esses movimentos nos oportunizem pensar outra EF em continuação ao esforço intelectual já iniciado, principalmente, no que se denominou de movimento renovador da área nos anos de 1980 (Machado; Bracht, 2016). Observando que essa pretensão abre uma vasta agenda, neste texto, buscamos estabelecer um recorte para tecer linhas gerais do problema e apontar algumas impressões iniciais acerca dele.

Logo, buscamos responder aqui a seguinte questão: o que constitui uma EF para o desenvolvimento humano e como o ensino desenvolvimental oferece uma abordagem didática para o seu ensino? De maneira homônima, objetivamos compreender como é possível concebermos uma EF para o desenvolvimento humano e como o ensino desenvolvimental se estrutura enquanto abordagem didática para o seu ensino.

O texto é desenvolvido no formato de ensaio teórico e abrange conceitos e perspectivas da escola histórico-cultural vigotskiana em diálogo com uma perspectiva de EF para o desenvolvimento humano. Inicialmente, apresentamos algumas considerações do pensamento de Vigotski que impactam uma concepção de EF para o desenvolvimento humano. Isso se desdobra para considerarmos a brincadeira e o jogo enquanto elementos do desenvolvimento humano. Após, diante de uma experiência de pesquisa baseada no ensino desenvolvimental, apontamos possibilidades de um trabalho didático-pedagógico de uma EF para o desenvolvimento humano. Fechamos o texto com algumas considerações.



## EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO: PRESSUPOSTOS NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Precisamos retomar a discussão acerca de uma visão de Vigotski (2021) do movimento humano como algo estritamente motor. Ao abordar o desenvolvimento da fala escrita, o autor tece breves comentários acerca de exemplos como nadar, jogar tênis ou andar de bicicleta. Nos parece que o autor observa o movimento humano como uma mera instrução motora, provavelmente, o levando à consideração de que esses fenômenos seguiriam o mesmo processo de aprender a datilografar numa máquina de escrever. Historicamente, trata-se de uma fala proferida pelo autor em 1933 (Vigotski, 2021).

Na esteira de Melo (1996), consideramos que não devemos buscar um julgamento do passado como se fosse uma relação histórica linear de causa-consequência. Ou seja, não devemos aqui julgar Vigotski (2021) por comentar uma determinada visão de movimento humano restrita ao aspecto motor. Isso, porque não é possível solicitar do passado algo que temos apenas agora no presente. De alguma maneira, até onde sabemos, uma leitura do movimento humano em sua perspectiva cultural ocorre bem depois de Vigotski. Também, há de considerarmos que o movimento não parece ser um objeto de interesse do autor. Dito isso, sem fazer justiçamento, podemos, a partir da perspectiva vigotskiana, iniciarmos um pensamento acerca do que seria uma EF para o desenvolvimento humano.

Ao falar sobre a finalidade da educação escolar, Libâneo (2023, p. 58-59) afirma que: “[...] a educação e o ensino referem-se à apropriação ou reprodução das capacidades humanas formadas social e historicamente, visando ao desenvolvimento psíquico humano”. Assim, é posto que as capacidades humanas são os modos de pensar e de agir a partir de conteúdos da ciência, da arte, da moral, entre outros. Também, é posto que esses saberes culturais devem ser incorporados pelas pessoas enquanto condição para a sua humanização. Logo, aí reside a principal função da educação escolar, qual seja, possibilitar a apropriação dessas capacidades humanas construídas historicamente (Libâneo, 2023).

Se fizermos a leitura de Libâneo (2023) com foco no desenvolvimento psíquico a partir do estabelecido por Vigotski (2021), observaremos que não se trata de uma questão meramente cognitiva, mas, de capacidades humanas complexas que ocorrem dialeticamente entre as duas linhas do desenvolvimento: orgânico e cultural. Posto isto, é importante salientar que, apesar de considerarmos as questões psicológicas inerentes ao desenvolvimento, nosso foco para concebermos uma EF para o desenvolvimento humano toma como base os meios culturais do comportamento (Vigotski, 2021).



A palavra “meio” utilizada por Vigotski (2021) vem do russo *priom* e significa algo que se usa para alcançar um fim ou objetivo<sup>4</sup>. Nesse sentido, o autor afirma: “no seu processo de desenvolvimento, a criança assimila não apenas o conteúdo de sua experiência cultural como também os meios e as formas de comportamento cultural, os modos de pensamento cultural” (Vigotski, 2021, p. 75). Aqui, voltamos ao “entre outros” da citação de Vigotski (2021) na introdução deste artigo para compreender o movimento humano como um meio de comportamento cultural. Em síntese, o autor diz que o desenvolvimento cultural ocorre com a apropriação dos meios culturais de comportamentos criados historicamente pela humanidade (Vigotski, 2021).

No campo da EF, Soares *et al.* (2016) apontam que a materialidade corpórea foi historicamente construída e que cada conquista corporal do ser humano se transformou num patrimônio cultural da humanidade. Desde questões associadas ao trabalho com o corpo como a transição da posição de quatro apoios para a bípede, o ser humano foi construindo sua corporeidade a partir de outras atividades e instrumentos. Nesse sentido, há uma historicidade da cultura corporal, que nos aponta que o ser humano não nasceu saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todo o repertório presente no movimento humano foi construído num determinado tempo-espacço histórico como resposta a estímulos, desafios ou necessidades humanas presentes (Soares *et al.*, 2016).

Logo, o patrimônio cultural da humanidade precisa ser apropriado e passar a ser patrimônio individual de cada ser humano (Vigotski, 2021). É esse processo que leva à humanização, portanto, ao que estamos nos referindo como desenvolvimento humano. Nesse sentido, Vigotski (2021) coloca que a instrução é algo essencial para o desenvolvimento das capacidades humanas produzidas historicamente. Martins (2013, p. 132) afirma que cabe à educação escolar “[...] promover, em cada sujeito particular, a humanidade alcançada pelo gênero humano”. E é a qualidade do ensino que promove o desenvolvimento humano e, assim sendo, devemos defender o direito de todas as pessoas a ter acesso a esse desenvolvimento alcançado pela humanidade (Martins, 2013). Soares *et al.* (2016) afirmam que na escola é a EF o componente curricular responsável por ensinar os fenômenos relacionados à cultura corporal. Indo ao encontro dessa afirmação, Nascimento (2014, p. 13, grifos da autora) sustenta a tese de que a EF “[...] tem por finalidade ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e encarnados nas atividades da cultura corporal”.

<sup>4</sup> Informação retirada da nota de rodapé das organizadoras e tradutoras da obra. Cf. nota de rodapé 2, página 75 de Vigotski (2021).



A esse respeito, Nascimento (2018, p. 684) aponta que “as atividades da cultura corporal possuem uma especificidade formativa em relação à ‘ação criadora’ dos sujeitos que dançam, jogam, lutam etc.” Ou seja, o critério utilizado para a determinação de objetos de ensino da EF deve seguir o potencial formativo historicamente materializado nas práticas sociais e que sintetiza significados específicos das atividades da cultura corporal. É por meio dessas atividades, e seus significados, que a pessoa observa os problemas e pode se engajar em sua resolução no sentido de uma ação criadora na dança, no jogo, na luta, na ginástica etc. (Nascimento, 2018). A ação criadora apontada pela autora é obtida na base vigotskiana. Nesse sentido, diz Vigotski (2018, p. 16): “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. É a atividade criadora que se manifesta nos campos da vida cultural e possibilita toda criação artística, científica e técnica (Vigotski, 2018).

Na esteira de Nascimento (2018), observamos que o engajamento das pessoas nas atividades da cultura corporal requer que elas criem formas para se movimentar, sendo esse o conteúdo principal a ser estudado e tematizado pela EF. É a partir desse centro de significação que se parte toda a ação criadora da pessoa que se movimenta, possibilitando-a estabelecer relações com as demais significações que se relacionam com determinada atividade da cultura corporal (Nascimento, 2018). O fundo desse trabalho pedagógico, considerando a natureza cultural encarnada nos objetos de ensino da EF, é que o ensino das capacidades e conhecimentos humanos produzidos pela prática social e encarnados deve contribuir para que as pessoas alcancem as máximas possibilidades de desenvolvimento que a humanidade já alcançou. Ou seja, que consigam dominar consciente e voluntariamente a própria conduta e ações (Nascimento, 2014).

Alcançar as máximas possibilidades, ao nosso ver, está para o “ser mais” defendido por Freire (2022). Ser mais significa reconhecimento do inacabamento humano, portanto, do ser histórico que é um vir a ser contínuo, em comunhão com as pessoas e com o mundo, um ser de transcendência. Estabelece-se, aqui, um Projeto Político-Pedagógico com uma visão de mundo a ser (trans)formado num movimento de busca pelo ser mais, ou seja, pela humanização em contraste com os processos de desumanização e opressão. Um projeto de mundo e sociedade que não pode se realizar no isolamento e individualismo, mas na comunhão e solidariedade. Nas palavras de Freire (2022, p. 105): “para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.



Dito isto, temos uma reflexão imperiosa para expressarmos o que pensamos quanto a um projeto político pedagógico de uma EF para o desenvolvimento humano. Diante das desigualdades em relação ao acesso e permanência das pessoas mais vulneráveis às práticas corporais no Brasil (Knuth; Antunes, 2021), vemos que cabe à EF (inclusive, a escolar) o trabalho crítico de levar essas pessoas à emancipação; ou seja, ao acesso às práticas corporais enquanto um direito inalienável. Num cenário social capitalista no qual se que oprime e marginaliza as pessoas que não possuem os meios de produção, vemos que as barreiras criadas em torno do acesso às práticas corporais viabilizam processos desumanizadores. O trabalho pedagógico da EF num sentido humanista e libertador deve conceber possibilidades de contribuir para que as pessoas se apropriem do patrimônio da cultura corporal enquanto um processo humanizador, ou seja, de alcançar as máximas possibilidades de desenvolvimento que a humanidade já alcançou (Nascimento, 2014).

Nesse processo, Vigotski (2021) nos brinda com proposições teórico-metodológicas que devemos considerar tanto na produção do conhecimento, quanto no trabalho didático-pedagógico da EF para o desenvolvimento humano. Partindo dessas bases, intenta-se destacar algumas ideias e conceitos que são fundamentais para pensarmos numa agenda investigativa-pedagógica. Em primeiro lugar, temos o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que é conceituado por Vigotski (2021) como a distância entre ela e o Nível de Desenvolvimento Atual (NDA). Enquanto a ZDI é demarcada pelo trabalho colaborativo naquilo que alguém consegue fazer com o auxílio de outra pessoa mais experiente, o NDA é aquilo que uma pessoa consegue fazer de forma autônoma. Enquanto o NDA expressa o ciclo de aprendizado que foi encerrado (portanto, apontando sempre para o ontem), a ZDI expressa as possibilidades de aprendizado daquilo que está em processo de amadurecimento. Nesse sentido, o autor dá como exemplo duas crianças que conseguem fazer autonomamente atividades referentes à idade de 7 anos (ou seja, ambas possuem o mesmo NDA). Contudo, quando colocadas para realizarem atividades avançadas em colaboração com alguém mais experiente, uma consegue fazer atividades referentes a 9 anos e outra referente a 8 anos (indicando que a ZDI de uma é de 2 anos e da outra é de 1 ano, portanto, ambas se diferenciando em um ano) (Vigotski, 2021).

O conceito de ZDI destaca a tese de que a boa instrução é aquela que está sempre à frente do desenvolvimento, portanto, guiando-o. Embora se deva considerar que há um longo caminho a percorrer no processo de instrução, é fundamental destacar como esses conceitos podem ser apropriados e aplicados pelos professores de EF, se adiantando ao desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, aponta Vigotski (2021), que a instrução



deve ser estruturada em torno das neoformações de cada estágio do desenvolvimento<sup>5</sup>. Assim, a instrução também deve criar a ZDI nos processos de desenvolvimento das pessoas. Nas palavras do autor: “durante o processo de instrução, o professor cria uma série de embriões, ou seja, incita à vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos” (Vigotski, 2021, p. 174). Com isso, destaca-se que o processo de ensino-aprendizagem não deve se centrar em ciclos fechados e funções já estabelecidas, mas, sob as funções que estão em desenvolvimento. Ou seja, dentro de uma base que permita o desenvolvimento, a instrução segue um caminho fomentando a ZDI dos alunos num processo constante de colaboração com o professor e outros colegas mais experientes. Esse é um elemento preponderante para o que iremos abordar quando chegarmos ao tópico referente ao ensino desenvolvimental, que também nos fornece uma base didática para pensarmos na EF para o desenvolvimento humano. Antes, contudo, é necessário ainda nos dedicarmos a um tópico que trata das ideias de Vigotski (2021) sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança.

## A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO HUMANO: PERSPECTIVAS HEURÍSTICAS PARA CONSIDERAR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Para pensarmos na brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança, nos demoremos mais um pouco em Vigotski (2021). Além de ser considerada a atividade guia do desenvolvimento da idade pré-escolar (por volta de 3 a 6 anos de idade) (Vigotski, 2021), a brincadeira também é uma atividade da cultura corporal (Soares *et al.*, 2016; Nascimento, 2018). Além de se situar num ciclo imprescindível do desenvolvimento humano, contribuindo para que a criança desenvolva neoformações psíquicas como imaginação, atenção, pensamento e autocontrole da conduta, a brincadeira (assim como o jogo) parece evidenciar um elemento fundamental para pensarmos o trabalho pedagógico da EF. Apesar de Vigotski (2021), como já nos referimos anteriormente, parecer não se dedicar à questão do movimento humano, quando ele apresenta a questão da brincadeira no desenvolvimento da criança nos brinda com um ponto de apoio para pensarmos o movimento humano enquanto condição do desenvolvimento cultural.

Quando aborda o problema do desenvolvimento cultural da criança, Vigotski (2021) nos dá possibilidades teórico-metodológicas para considerarmos, pelo menos

<sup>5</sup> O espaço deste texto não nos permite aprofundar no assunto. Mas, indicamos o livro organizado por Martins, Abrantes e Facci (2016) que aborda a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico nas distintas fases da vida.



heuristicamente, uma história do desenvolvimento do movimento humano enquanto um meio de comportamento cultural a partir da brincadeira. A estrutura do desenvolvimento não é estática, portanto, não sendo algo externo e imposto à criança. Há uma relação dialética entre o biológico e o social, ou seja, em que o amadurecimento orgânico fornece a condição para o desenvolvimento cultural (Vigotski, 2021). Aqui, podemos abrir um parêntese sobre algo importante para a EF no sentido de tensionar a dicotomia “biologia x cultura” que se criou na área, no sentido de que trabalhar um elemento seria excluir o outro. Na lógica da “curvatura da vara”, por um lado, não se trata de guiar o desenvolvimento em ciclos acabados do desenvolvimento orgânico (primeiro a criança amadurece funções biológicas para depois aprender); e, por outro, tampouco se trata de guiar o desenvolvimento com ações externas sem considerar aquilo que a pessoa consegue fazer (negar o desenvolvimento biológico, como se o desenvolvimento cultural ocorresse no vazio).

Voltando à questão do desenvolvimento cultural da criança, Vigotski (2021) aponta para quatro estágios. O primeiro é o “comportamento primitivo”, em que a criança memoriza de forma espontânea o material que lhe é dado. O segundo é a “experiência ingênua”, em que a criança não consegue ainda aplicar adequadamente os instrumentos ou recursos de memorização. O terceiro é o “meio cultural externo”, em que a criança aprende a usar corretamente o instrumento, substituindo a memorização por uma atividade mais complexa. O quarto é o “enraizamento completo”, quando a atividade externa da criança passa para a atividade interna, ou seja, o estímulo que era externo é substituído por um estímulo interno. Uma das formas preponderantes desse estágio é quando a criança consegue recorrer a esquemas internos, utilizar signos e conhecimentos anteriores levando-a a resolução de problemas em casos análogos (Vigotski, 2021).

Da mesma maneira que Vigotski (2021) exemplifica esses estágios com um exemplo no campo da Matemática, em outro momento, ele mesmo nos dá condições de pensarmos o campo da EF a partir da brincadeira<sup>6</sup>. De uma maneira geral, heuristicamente, nossas observações e experiências ao longo dos anos nos permitem verificar que: (i) A criança muito pequena parece apresentar uma espécie de “movimento primitivo” no sentido de sua motricidade ser mais espontânea, se constituindo de ações necessárias à sua sobrevivência (por exemplo, a sucção). (ii) Quando ela consegue acessar objetos e manipulá-los, já podemos observar a presença de um “movimento ingênuo” direcionado ao que está em seu campo de visão. (iii) Nos parece que, no período pré-escolar, a criança já

<sup>6</sup> Desconhecemos estudos que tenham feito tal movimento metodológico, portanto, alçamos algumas considerações heurísticas para compor uma agenda de estudos futuros nesse sentido.



pode apresentar um “movimento cultural externo” em que ela aprende a brincar de forma lúdica. (iv) O “enraizamento completo do movimento” nos parece ir ocorrendo conforme a criança vai chegando à idade escolar, momento em que os significados do movimento podem ser interiorizados. No que pese o exercício heurístico, percebemos que temos aqui um caminho para conduzir pesquisas que busquem evidenciar ou refutar essas premissas.

Vigotski (2021) pode nos corroborar com o exercício feito acima, quando coloca que na primeira infância a criança tem a tendência de realização imediata dos desejos, ou seja, o que pode nos levar a considerar que o “movimento ingênuo” decorra dessa espontaneidade afetiva. Na idade pré-escolar, a criança mantém essa característica, mas, contraditoriamente, começa a brincar como meio de satisfazer um desejo irrealizável. O brincar leva a criança à situação imaginária que contém regras de comportamento e que lhe permite ir além do que está visível e, assim, orientar sua atividade pelo pensamento e em motivos internos. Nos parece, aqui, que emerge um “movimento cultural externo” na brincadeira quando a criança movimenta o lúdico para situar a imaginação sob determinadas regras de comportamento. Na transição para a fase escolar, emerge a brincadeira com regras que movimenta uma situação imaginária (oculta). Nesse momento, podemos conceber que é possível uma passagem para o “enraizamento completo do movimento”. O próprio autor afirma que: “na idade escolar, a brincadeira se desloca para os processos internos, para a fala interna, a memória lógica e o pensamento abstrato” (Vigotski, 2021, p. 228).

Dando um exemplo significativo para a EF, quando cita o jogo esportivo, o autor diz:

A cada passo, a brincadeira requer constantemente de a criança agir contra o impulso imediato, ou seja, pela linha de maior resistência. Naturalmente, o desejo é correr – isso é claro –, mas as regras da brincadeira ordenam que fique parada. Por que a criança não faz o que deseja naquele momento? Porque toda a estrutura da brincadeira, se as regras forem seguidas, promete uma satisfação que é bem maior do que o impulso imediato. Em outras palavras, como declara um pesquisador lembrando-se de Spinoza, ‘um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado’. Dessa forma, na brincadeira, é criada uma situação em que surge, como diz Noll, um plano afetivo duplo. Por exemplo, ao brincar, a criança chora como um paciente, mas se alegra como um dos brincantes. Ela recusa o impulso imediato, coordenando seu comportamento; cada atitude sua está ligada às regras da brincadeira. [...] Dessa forma, uma característica essencial da brincadeira é a regra que se transformou em afeto (Vigotski, 2021, p. 229-230).

A passagem do imediato (ou espontâneo) para o volitivo (ou intencional) é algo importante e que foi captado por Vigotski (2021) na brincadeira da criança. E não apenas



no brincar, mas, também no jogar como é posto no exemplo. Essa nos parece ser uma capacidade estritamente humana, inclusive, vinculada ao movimento, sobretudo aquilo que cabe à sua prática educativa, que é o afeto. Santos e Sforni (2022) observaram que quando os estudantes se apropriam de conceitos nas aulas de EF, especificamente num jogo coletivo, eles conseguem mediar intencionalmente a ação corporal indo do imediato/espontâneo para o volitivo. É nesse contexto, que os autores também observaram uma relação afetiva dos alunos a partir do uso de recursos como o exercício de papéis como comentarista e técnico (Santos; Sforni, 2022). Tanto o exemplo de Vigotski (2021), quanto a investigação de Santos e Sforni (2022), demonstram a brincadeira e o jogo em fases distintas e como eles podem ir se complexificando e gerando novas atividades no decorrer desenvolvimento da criança.

Outro elemento que Vigotski (2021, p. 235) aponta, e que nos interessa, é que “a relação entre brincadeira e desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre instrução e o desenvolvimento”. O autor considera que a brincadeira cria uma ZDI, pois permite à criança estar sempre acima de sua idade. Portanto, a brincadeira permite alterações significativas na consciência, pois a ação no campo imaginário e a criação de uma intenção voluntária, de um motivo volitivo coloca-a num nível superior de desenvolvimento na idade pré-escolar. E conforme a brincadeira se desenvolve, passa a ter objetivos – ou seja, regras – que põem em movimento todo o restante. Sem objetivo, a brincadeira (ou o jogo) se torna sem graça para a criança (Vigotski, 2021).

Ainda, segundo Vigotski (2021), ao criar uma situação imaginária, a brincadeira possibilita um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato na idade pré-escolar. Já na idade escolar, a brincadeira ganha um sentido mais geral do desenvolvimento da criança, se moldando mais especificamente enquanto os jogos, numa continuação interna durante a instrução escolar (Vigotski, 2021). Assim, cabe questionar: É possível o movimento se encontrar com o pensamento no desenvolvimento da criança? Seguiriam eles, linhas distintas até um ponto em que se entrecruzariam? São questões importantes a serem investigadas. Assim, compreendemos que, mesmo que a brincadeira na idade escolar ganhe novas conformações diferentes da que ocorreram na idade pré-escolar, ela ainda pode se configurar enquanto um processo de ensino para o desenvolvimento humano ao envolver a mediação intencional por conceitos vinculados à sua lógica interna, ou seja, no seu núcleo conceitual (Libâneo, 2023). É nesse sentido, que esse movimento nos aproxima de uma perspectiva do ensino desenvolvimental como base para uma EF para o desenvolvimento humano.



## ENSINO DESENVOLVIMENTAL COMO BASE DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O ensino desenvolvimental é uma ramificação pedagógica que se desdobra da psicologia histórico-cultural, realizada por Davídov (1988). O autor estabelece seu curso investigativo e reflexivo a partir da idade escolar (6-10 anos), cujas transformações sociais são visíveis na organização na vida das crianças sendo esse um momento crucial para elas. É na escola que a criança terá a possibilidade de incorporar as formas mais avançadas da consciência social, ou seja, da ciência, da arte, da moral etc. Só que esse enraizamento (para pensarmos no termo vigotskiano), só é possível se corretamente organizado pela atividade de estudo que é considerada a atividade guia desse período (Davídov, 1988).

Segundo Davídov (1988) a criança não apenas reproduz o conhecimento e habilidades de uma determinada área, mas, também recria as capacidades humanas construídas historicamente que se torna a base da consciência que é: a reflexão, a análise e o experimento mental. Nesse sentido, o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico. Cabe salientar que a atividade de estudo não é o mesmo que aprendizagem, pois, a criança aprende em diversas outras atividades como o jogo, o esporte, o trabalho etc. (Davídov, 1988). Aqui, na esteira do autor, já temos algo a considerar em relação à EF, visto que ele considera o jogo e o esporte como atividades diferentes da atividade de estudo. Consideramos que, de um ponto de vista, se conceba o jogo e o esporte enquanto atividades de lazer, elas não estão vinculadas ao ensino formal. Contudo, no Brasil, a EF é um componente curricular da Educação Básica com um rol de saberes a serem ensinados (Brasil, 2017). Nesse sentido, há um processo ambíguo e contraditório que deve ser considerado com relação à EF, uma vez que seria possível a coexistência de duas atividades imbricadas no desenvolvimento. Ou seja, por exemplo, a atividade do jogo também é assumida como atividade de estudo – o jogo não se torna apenas uma atividade em si para o desenvolvimento mais geral da criança, mas, também um momento de exercitar a abstração e enraizar as capacidades humanas contidas nele.

Com relação ao ensino desenvolvimental, Libâneo (2023) aponta que a pessoa deve se engajar no processo de apropriação do conhecimento por meio de sua atividade, de modo a incorporar as capacidades humanas historicamente desenvolvidas. “Nessa perspectiva, o conteúdo principal do ensino é a assimilação de métodos generalizados de ações com conceitos científicos e consequentes mudanças qualitativas no desenvolvimento mental” (Libâneo, 2023, p. 66). Essa perspectiva vai ao encontro das ideias de Nascimento



(2014; 2018), já apresentadas anteriormente, de que os objetos de ensino da EF estão nas atividades da cultura corporal, das quais os sujeitos devem se apropriar criticamente. Ou seja, o ensino das práticas corporais nas aulas de EF deve ir além dos conceitos cotidianos e da espontaneidade do se movimentar, para alcançar um movimento intencionalmente mediado por conceitos científicos (Santos; Sforni, 2022).

Para isso, o apoio em Davíдов (1988) se faz necessário, visto que o autor propõe o trabalho pedagógico a partir de tarefas de estudo organizadas com base em problemas. Ou seja, ao buscar resolver os problemas a partir de métodos generalizados de ações, as crianças acessam uma experiência criadora. Dentro desse processo, o ensino desenvolvimental é organizado com base nos conteúdos, fazendo o caminho de ascensão do abstrato ao concreto, por meio das abstrações e generalizações com conceitos teóricos. Apesar de as crianças não criarem os conceitos tal qual os cientistas, artistas, filósofos e teóricos, elas pensam e conseguem reproduzir as ações mentais semelhantes e correspondentes às ações pelas quais os produtos da cultura foram historicamente construídos (Davíдов, 1988). Ou seja, no ensino desenvolvimental, o aluno refaz o caminho metodológico do qual um determinado conceito surgiu (Libâneo, 2023).

Com base em Davíдов (1988), Libâneo (2023) apresenta seis ações que organizam o ensino desenvolvimental. São elas: (i) A transformação das condições da tarefa de estudo, de maneira a observar a relação universal do objeto de estudo. É quando os alunos são conduzidos, a partir de um problema, a pesquisar e conhecer o núcleo conceitual do objeto estudado. (ii) A modelação desta relação em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras, em que os alunos materializam esquematicamente o fruto do estudo iniciado representando seu núcleo conceitual. (iii) A transformação do modelo da relação universal para estudar suas propriedades em “forma pura”. Uma fase de refinamento da modelação para seguir ao próximo momento que é (iv) a construção de um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo método geral. Ou seja, fazer a transição do método universal para situações específicas do problema. E as duas últimas relacionadas à (v) análise do desempenho das ações precedentes – que visa a tomada de consciência por parte do aluno sobre o que aprendeu – e à (vi) avaliação do nível de assimilação do método geral que resulta da solução das tarefas de estudo – que analisa o processo de apropriação do conhecimento, ou seja, da aprendizagem. Essas duas últimas etapas referidas se materializam como a avaliação, que também deve ocorrer durante todo o processo de ensino.



Esse processo foi investigado e organizado pedagogicamente nas aulas de EF por Oliveira, Andrade e Barros (2025) a partir de um experimento didático formativo<sup>7</sup> – modalidade de pesquisa em didática que expressa o ensino desenvolvimental (Freitas; Libâneo, 2022). Dentro da perspectiva de Davídov (1988), assumindo um compromisso com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, a experiência a partir da qual a intencionalidade docente organiza um ensino pautado no desenvolvimento humano, oportunizou meios para que as crianças fossem de um movimento espontâneo para um movimento mediado por conceitos (Santos; Sforri, 2022).

Programaticamente, o experimento didático formativo foi elencado em nove aulas de um microciclo com base no conteúdo dos esportes de campo e taco, com ênfase no jogo de tacabol, com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental<sup>8</sup>. As duas primeiras aulas foram organizadas a partir da primeira ação do ensino desenvolvimental, levando as crianças a pesquisar o núcleo conceitual dos esportes de campo e taco a partir de tarefas de estudo que envolveram leitura de texto, assistir vídeo, vivenciar um jogo adaptado e registrar em folha as observações. Aqui, o principal foco estava em acessar o núcleo conceitual, qual seja, de que os esportes de campo e taco são modalidades esportivas coletivas em que se rebate a bola lançada pelo adversário, para tentar correr o maior número de bases ou a distância entre as bases para somar pontos. A partir desse conceito, buscou-se ampliar uma rede de conceitos básicos do conteúdo que envolveram os elementos: lógica do jogo, regras, uso do implemento, habilidades técnicas e intenções táticas (González; Bracht, 2012; Brasil, 2017).

Na terceira aula, foi proposta a tarefa de modelação desses conhecimentos com a confecção de cartazes em grupos. O objetivo desses cartazes é que servissem de apoio para as próximas aulas. Na quarta e quinta aula, a modelação foi ajustada para se conceber o jogo do tacabol, uma das materializações dos esportes de campo e taco. Nesse momento, foi possível perceber que a maioria das crianças apresentaram um movimento espontâneo no jogo, não conseguindo jogar intencionalmente (aula 4). A partir da aula 5, com a orientação focada no núcleo conceitual e no método generalizado de ação, as alunas passaram a compreender o jogo e, assim, a mediar o movimento. Paulatinamente, o jogo foi ganhando um caráter mediado pelo conceito com a incorporação de tarefas específicas

<sup>7</sup> Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas. CAAE: 83373224.8.0000.5020; parecer nº: 7.130.874..

<sup>8</sup> Vale mencionar que a turma era composta somente por meninas, visto que a instituição tem um caráter peculiar de atender apenas pessoas do sexo feminino que estão em vulnerabilidade social ou tiveram seus direitos violados. Essa instituição, denominada de Casa Mamãe Margarida, fica localizada no município de Manaus/AM.



relacionadas às regras e às habilidades técnicas/intenções táticas, respectivamente, desenvolvidas nas aulas 6 e 7. A oitava aula culminou o processo de estudo, com o problema de como organizar jogos livre de tacabol. Nessa aula, as crianças conseguiram, sem a colaboração direta do professor, organizar e jogar, assim evidenciando um salto qualitativo profícuo no seu desenvolvimento.

A nona aula correspondeu ao fechamento do conteúdo com uma avaliação escrita que foi materializada na escrita de uma carta. Aqui, a tarefa consistiu em incentivar as crianças a escreverem sobre o que aprenderam nas aulas. De uma maneira geral, elas conseguiram perceber seu avanço, assim como, muitas registraram esse avanço em forma de escrita. Também, cabe ressaltar que as cartas indicaram um avanço na organização do conhecimento acerca do conteúdo se comparado com a primeira atividade escrita feita na segunda aula. Contudo, é necessário evidenciar que algumas meninas não conseguiram avançar nessa organização escrita, visto que há processos de vulnerabilidade comprometem seu desenvolvimento, inclusive, quanto à sua alfabetização. Apesar das barreiras observadas, problematiza-se que o ensino desenvolvimental é uma abordagem necessária numa sociedade marcada pelas desigualdades sociais, visto que busca alavancar o desenvolvimento humano (Freitas; Libâneo, 2018).

A experiência pedagógica e investigativa nos fornece um elemento empírico para advogarmos em favor de uma EF para o desenvolvimento humano. Inclusive, essa perspectiva parece dar condições para o tensionamento e a superação da dicotomia “teoria x prática” presente na área da EF, visto que ela pode aproximar, dialeticamente, movimento e pensamento. Isso parece ser corroborado por Bracht (2014) quando coloca que a questão não seria movimento sem pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, *movimento/pensamento* (escrito tudo junto). Ou seja, quando o movimento humano é visto para além do gesto motor (mas, que permanece em seu devido lugar como condição para o desenvolvimento cultural), é possível que os objetos de ensino da EF ganhem um novo estatuto, indo além do treinamento de habilidades mecânicas, para serem considerados meios de comportamento cultural. Assim, a EF teria como condição precípua do seu trabalho pedagógico, humanizar as pessoas a partir da apropriação das práticas corporais historicamente construídas.



## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste ensaio, tivemos como objetivo compreender as possibilidades de estabelecermos uma EF para o desenvolvimento humano com base no ensino desenvolvimental enquanto organização de uma abordagem didática que favoreça a prática docente em razão dos estudantes situados histórico e socialmente. Levando em conta a teoria histórico-cultural, observamos potencialidades humanas para essa intenção, inclusive, ao perceber que a EF tematiza objetos vinculados à cultura corporal que se materializa em atividades de diversas práticas corporais como as brincadeiras, os jogos, as ginásticas, os esportes, as lutas, entre outras manifestações expressivas. Essas, inclusive, que podem se mostrar adequadas à EF que esteja voltada para as possibilidades do âmbito escolar com seus sujeitos sociais, reafirmando sua aprendizagem e o desenvolvimento cultural na relação consigo e com os outros.

No entanto, é necessário superar a compreensão do movimento humano como algo mecânico, para considerá-lo enquanto um meio de comportamento cultural. Ou seja, o ser humano cria formas de se movimentar ao longo da história, fruto de estímulos, desafios e necessidades. A cultura corporal carrega significações em seus conteúdos que são capazes de humanizar e fazer com que as pessoas tornem esses objetos em patrimônio pessoal, ou seja, enraizados na consciência. Isso é algo extremamente necessário numa sociedade marcada por desigualdades que criam barreiras para o acesso das pessoas às práticas corporais e, portanto, estabelece processos de opressão e desumanização. A EF para o desenvolvimento humano revela-se como possibilidade para (re)configurar o trato pedagógico, em busca de compreender os fenômenos educativos em decorrência da necessidade de o movimento de professores evidenciarem o desenvolvimento cultural dos estudantes para superação dos processos alienadores e dominantes na sociedade.

O que podemos refletir ao longo do texto, é que o trabalho pedagógico da EF para o desenvolvimento humano deve ser estabelecido a partir de uma didática desenvolvimental, com foco no desenvolvimento cultural orientado pelas neoformações psíquicas. Aqui, cabe ressaltar que não se deve entender esse processo como a retirada do movimento, mas, entendê-lo enquanto uma linha do desenvolvimento que poderá se cruzar com o pensamento, assim, criando o *movimentopensamento*. Ou seja, a incorporação das significações das atividades da cultura corporal corresponde a um processo da pessoa passar de um movimento espontâneo e imediato para um movimento mediado por conceitos. E tal mediação do movimento não ocorre fora das capacidades humanas que



envolvem, principalmente, o pensamento abstrato.

Portanto, consideramos que muitas reflexões postas neste ensaio carecem de investigações, assim, apresentando possibilidades de estabelecermos uma agenda de pesquisa para podermos alavancar a sustentação de uma EF para o desenvolvimento humano. Não obstante, estamos convencidos de que o que já apresentamos indica alguma potencialidade para operarmos transformações significativas no trabalho pedagógico da EF. Por fim, o desenvolvimento humano pretendido por essa EF serve a um projeto político pedagógico cuja visão de mundo estabelece prerrogativas à luta para superar as opressões e, assim, possibilitar às pessoas ser mais e alcançar as máximas possibilidades de desenvolvimento que a humanidade já alcançou. Se for esse caminho esperançado, será fundamental considerar este ensaio como uma possibilidade de se avançar os estudos e pesquisas na área pedagógica e educacional da Educação Básica ao Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, [s.l.], v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAVÍDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, e21850, p.367-387, 2018. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.21850>

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. O experimento didático formativo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e246996, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248246996>

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.



KNUTH, Alan; ANTUNES, Priscilla de Cesaro. Práticas corporais/atividades físicas demarcadas como privilégio e não escolha: análise à luz das desigualdades brasileiras.

**Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 2, e200363, 2021.

<https://doi.org/10.1590/S0104-12902021200363>

KRAVTSOV, Guennadi Grigorievitch; KRAVTSOVA, Elena Evguenievna. A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 23-43.

LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 50-97.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.60228>

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

<https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

MELO, Victor Andrade. Reflexão sobre a História da Educação física no Brasil: uma abordagem historiográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 41-48, jan./jun. 1996. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2206>

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da educação física**: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. 2014. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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. 2018. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.77157>

OLIVEIRA, Victor José Machado; ANDRADE Bruna Drielly de Menezes; BARROS, João Luiz da Costa. **Esportes de campo e taco**: uma proposta pedagógica para o 5º ano do Ensino Fundamental. Manaus: EDUA, 2025. <https://bit.ly/EDUA-EsporteDeCampoETaco>

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Rafael Cesar Ferrari; SFORNI, Marta Sueli de Faria. Organização do ensino da Educação Física e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. **Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, v. 6, n. 2, p.504-529, mai./ago.



2022. <https://doi.org/10.14393/OBv6n2.a2022-66645>

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zolia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zolia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

**Artigo recebido em:** 23 de julho de 2025

**Aceito para publicação em:** 23 de dezembro de 2025

**Manuscript received on:** July 23<sup>rd</sup>, 2025

**Accepted for publication on:** December 23<sup>rd</sup>, 2025

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

