



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

**NÍVIA DE MORAIS BISPO**

**CRÍTICA À CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO NO  
METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
(COLETIVO DE AUTORES)**

Salvador

2020

**NÍVIA DE MORAIS BISPO**

**CRÍTICA À CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO NO  
METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
(COLETIVO DE AUTORES)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito  
para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto  
Coorientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Antonio Leonan Alves Ferreira

Salvador

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Bispo, Nívia de Moraes.

Crítica à concepção de desenvolvimento no Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo de Autores) / Nívia de Moraes Bispo. - 2020. 132 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Coorientador: Prof. Dr. Antonio Leonan Alves Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019.

1. Educação Física - Estudo e ensino (Superior). 2. Desenvolvimento humano. 3. Publicações científicas - Análise. 4. Crítica marxista. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Ferreira, Antonio Leonan Alves. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 613.707 - 23. ed.

## **NÍVIA DE MORAIS BISPO**

### **CRÍTICA À CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO NO METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (COLETIVO DE AUTORES)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação,  
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 30 de setembro de 2019

Banca examinadora

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto – Orientadora \_\_\_\_\_

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Antonio Leonan Alves Ferreira – Coorientador \_\_\_\_\_

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano.

Prof. Dr. Edilson Fortuna de Moradillo \_\_\_\_\_

Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia  
/Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.

Universidade Federal da Bahia.

Profa. Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira \_\_\_\_\_

Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas,  
Brasil.

Universidade Tuiuti do Paraná.

À Dona Nivalda, minha mãe, mulher que ama em sua força e é, para mim, fonte de vida.

Às mulheres da classe trabalhadora, que, mesmo nadando contra a maré, são símbolos de força e resistência. Transformaremos radicalmente este mundo, o tempo todo!

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Nivalda, meu pai, José, por uma vida inteira de luta e dedicação para a criação das condições objetivas desta minha jornada. À minha irmã, Nêu, pelo apoio e por toda a compreensão, sobretudo nas ausências. Amo vocês em suas forças!

Aos amigos e às amigas da vida...Gueu, Deise, Rodrigo, Thayane, Cíntia, Adson, Daiara. Sem vocês esta caminhada com certeza teria sido mais árdua ou, o que é ainda pior, poderia ter sido interrompida. Vocês me deram condição de possibilidade.

Às colegas (e ao colega) de trabalho, que não mediram esforços para me ajudar nas diversas etapas desta caminhada: Jocélia, Dulci, Isadora, Rita, Milena, Márcia Rita, Priscila Larissa, Junior, Íssula, Ana Paula, Murielle.

A Jamildo, pelos diálogos e longos debates sobre cultura corporal e autodomínio da corporalidade. Em algumas conjunturas é preciso reconhecer o momento de recuar. Te fizeram recuar, mas este recuo será apenas para impulsionar o passo adiante. Quero que sintas que a tua voz está representada neste texto. Esta dissertação é nossa, meu amigo!

À Ariana, grande amiga e camarada que me ensina todos os dias que vale a pena viver quando com as nossas e os nossos marchamos, ombro a ombro. Te amo!

À Eva e a Lilo, que me ajudam a me compreender como ser humano e como mulher que precisa fazer o movimento de volta à realidade – apontamento de método que explica o movimento dialético de apreensão do conhecimento: concreto-abstrato-concreto.

Às minhas alunas e aos meus alunos, que constituem o motivo de minha busca por conhecimento.

À Jana, João Paulo, Elias e Lorena – amigos que compartilharam comigo os melhores e os piores momentos deste processo. Seguiremos juntos, firmes! De um mestrado difícil para uma vida inteira de luta!

Ao GEPMTE, que me acolheu com muito respeito. Jaque, Elson, Otávio, Marcelo, Vânia, Edson, Yuri, Bárbara, Rogério, Jacob, Monique, Pedro, José, Jaimilson, Itamar, Patrícia, Jana, João, Lorena, Nayara. O respeito é recíproco. Espero que nos fortaleçamos a cada dia como grupo.

À Elza Peixoto, pela confiança e pela oportunidade em compor o grupo. Mais que orientadora, é amiga e camarada. Penso que a admiração é um pressuposto fundamental para que uma relação seja forte, coesa, sólida. E sinto que ela é recíproca entre nós. Te admiro como mulher, como militante, como professora, como mãe, como marxiana e engelsiana. Quem te olha atentamente percebe o método em movimento. Ele está na forma como fala e organiza o pensamento, na forma como escreve, na forma como entende as contradições da universidade, da pós-graduação e, principalmente, na forma como enfrenta tais contradições na práxis. Nos cobra porque faz parte de sua condição de orientadora, mas busca compreender todas as determinações que nos impedem, por exemplo, de concluir uma exigência acadêmica. Agradeço pela compreensão com meus atrasos, com meus limites, com a minha condição psicológica. Sem a sua compreensão e radicalidade (sobretudo na busca pelas determinações que fazem de mim o que sou), eu teria ficado, como alguns amigos ficaram, pelo meio do caminho. Obrigada por tudo, Elza!

A Leonan agradeço por ter aceitado o desafio da coorientação, mesmo tendo clareza de todos os meus limites no campo da psicologia histórico cultural. Me ajudou a romper com o olhar romantizado pelo Coletivo de Autores e a construir, contraditoriamente, um olhar crítico. Lhe sou muito grata, Leonan.

Aos demais componentes da Banca Avaliadora, professor Edilson Fortuna de Moradillo e professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira. Grata pela disposição e pelas contribuições.

À professora Lígia Martins, que participou da banca de qualificação e orientou os estudos com uma proposta de cronograma.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da UFBA, que, mesmo sob condições precarizadas (sobretudo as/os terceirizadas/os), garantem o funcionamento desta universidade.

À FAPESB, pelo apoio nos primeiros 10 meses do curso.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com a construção deste processo, que é difícil e doloroso, sobretudo num contexto em que a produção do conhecimento científico tem sido fortemente atacada. Espero não ter esquecido ninguém. Que sigamos sempre firmes!

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

(Karl Marx, 2011, p. 25-26)



BISPO, Nívia de Moraes. **Crítica à concepção de desenvolvimento no Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo de Autores)**. Orientadora Elza Peixoto. 2020. 132f. II. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o desenvolvimento humano. Dentre os diversos constructos teóricos que formularam estudos sobre o desenvolvimento, compreendemos que Vygotski e sua Escola, precisamente pela vinculação à ontologia/gnosiologia de Marx e Engels, desenvolveram uma concepção de desenvolvimento mais avançada. O nosso ponto de partida foi a obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, Coletivo de Autores. O seu alinhamento aos supostos marxistas, em que pesem alguns limites, despertou em nós a necessidade de investigar a relação dos seus supostos com a concepção de desenvolvimento da Escola de Vygotski. Neste sentido, a pergunta que orientou a nossa investigação foi a seguinte: “Quão próximo ou distante está o Coletivo de Autores de uma concepção de desenvolvimento tal como a que foi formulada por Vygotski e sua Escola?” Diante de tal pergunta, dois objetivos orientaram a construção do trabalho, (I) compreender o desenvolvimento do homem a partir dos estudos de Vygotski e sua Escola; e (II) analisar no Coletivo de Autores nexos e relações entre os seus supostos e a concepção de desenvolvimento formulada pela Escola de Vygotski. Feito, portanto, o movimento que nos permitiu responder ao primeiro objetivo, nos instrumentalizamos para responder ao segundo. A partir disso, chegamos a algumas conclusões, quais sejam: o não aprofundamento da categoria atividade, e da atividade guia, não permitiu ao Coletivo entender os estágios de desenvolvimento à luz de uma concepção marxista de desenvolvimento; a não compreensão da relação contraditória entre biológico e cultural, entre conhecimento cotidiano e não cotidiano, entre sentido e significação objetiva e da contradição como o motor do desenvolvimento humano, afastam o Coletivo de Autores de uma concepção de desenvolvimento tal como a que foi formulada por Vygotski e sua Escola. Diante disso, entendemos que, sob os preceitos da lógica dialética, o Coletivo de Autores carece de superação, não pela via de sua atualização, mas pela produção de uma nova síntese que supere os limites da obra e confira outra forma àquilo que de mais avançado a obra produziu. Entendemos que este movimento está em curso, ainda que de forma embrionária, com algumas teses que vêm questionando o objeto de conhecimento cultura corporal – tal como proposto pelo Coletivo de Autores. Tal movimento reconhece na concepção da corporalidade humana, no sentido do autodomínio da corporalidade, o objeto de conhecimento da educação física. Reconhecemos que, precisamente por estar em estado embrionário, tal concepção carece de mais estudos, de revisões, de críticas e outros elementos que possibilitem seu avanço e a sua consolidação enquanto objeto de conhecimento da área.

Palavras-chave: Estudo e ensino (Superior). Desenvolvimento humano. Publicações científicas. Crítica marxista.

BISPO, Nivia de Morais. Critical to the conception of development in the Physical Education Teaching Methodology (Collective of Authors). Professor adviser Elza Peixoto. 2020. 132f. II. Dissertation (Master) - College of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

## ABSTRACT

This research aims to study human development. Among the several theoretical constructs that formulated studies about development, we understand that Vygotski and his School, precisely because of the link to the ontology/gnosiology of Marx and Engels, developed a more advanced development concept. Our starting point was the work "Teaching Methodology for Physical Education", Collective of Authors. His alignment with the supposed Marxists, in spite of some limits, aroused in us the need to investigate the relationship of his supposed ones with the concept of development of the Vygotsky School. In this sense, the question that guided our investigation was the following: "How close or distant is the Collective of Authors to a conception of development such as that formulated by Vygotski and his School?" Faced with such a question, two objectives guided the construction of the work, (I) to comprehend the development of man from the studies of Vygotski and his School; and (II) analyze in the Collective of Authors nexuses and relationships between their assumptions and the conception of development formulated by the Vygotsky School. Therefore, having made the movement that allowed us to respond to the first objective, we have equipped ourselves to respond to the second one. From this, we came to some conclusions, namely: the non-deepening of the activity category, and the guide activity, did not allow the Collective to understand the stages of development in the light of a Marxist conception of development; the lack of understanding of the contradictory relationship between biological and cultural, between everyday and non-everyday knowledge, between sense and objective meaning and contradiction as the engine of human development, distances the Collective of Authors from a conception of development such as that formulated by Vygotsky and his School. Given this, we understand that, under the precepts of dialectical logic, the Collective of Authors needs to overcome, not by means of its updating, but by the production of a new synthesis that surpasses the limits of the work and gives another form to what most advanced the work produced. We understand that this movement is ongoing, even though in an embryonic way, with some theses that have been questioning the object of knowledge body culture - as proposed by the Collective of Authors. Such movement recognizes in the conception of human corporality, in the sense of self-mastery of corporality, the object of knowledge of physical education. We recognize that, precisely because it is in an embryonic state, this conception needs more studies, reviews, criticisms and other elements that enable its progress and consolidation as an object of knowledge in the area.

Keywords: Study and teaching (Higher). Human development. Scientific publications. Marxist critique.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Síntese da concepção de Currículo Ampliado no Coletivo de Autores
Quadro 2	Ciclos de Escolarização no Coletivo de Autores
Quadro 3	Estágios de desenvolvimento do comportamento dos animais
Figura I	Esquema que generaliza a mediação dos signos

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
EPT	Esporte Para Todos
ER	Estímulo-Resposta
ETHNÓS	Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte
FACED	Faculdade de Educação
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
GEPMTE	Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e
Educação	
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 O “METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA” – COLETIVO DE AUTORES.....</b>	<b>18</b>
2.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ÉPOCA EM QUE FOI PRODUZIDO O COLETIVO DE AUTORES .....	19
2.2 O CONTEÚDO DO LIVRO E OS INDICADORES DA CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO .....	25
<b>3 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO EM VYGOTSKI E SUA ESCOLA ....</b>	<b>49</b>
3.2 AS TRÊS LINHAS PRINCIPAIS NO DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO .....	56
3.3 O SIGNO COMO PRESSUPOSTO PARA O AUTODOMÍNIO DO COMPORTAMENTO .....	68
3.4 A ATIVIDADE CONSCIENTE DO HOMEM.....	84
<b>4 NEXOS E RELAÇÕES ENTRE OS SUPOSTOS DO COLETIVO DE AUTORES E A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO EM VYGOTSKI E SUA ESCOLA .....</b>	<b>96</b>
4.1 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO COLETIVO DE AUTORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA DE VYGOTSKI .....	96
4.2 A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DO COLETIVO DE AUTORES.....	112
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>Referências .....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa<sup>1</sup> toma o *desenvolvimento humano* como objeto, como núcleo central a ser aprofundado. Reconhecemos que diversos constructos teóricos explicam o desenvolvimento sob bases teóricas diversas. Nesta investigação, consideramos que é Lev Semiónovich Vygotski (1896-1934), juntamente com outros estudiosos (a exemplo de Luria e Leontiev), quem desenvolve uma concepção de desenvolvimento mais avançada, porque entende o desenvolvimento humano como uma unidade dialética, considerando que a formação do comportamento superior do homem é, em última instância, determinada pelas relações sociais concretas em que vive o indivíduo – pressuposto do pensamento ontológico marxista. Assim, buscamos respostas nos estudos desses autores sobre como o ser humano se desenvolve.

O nosso objetivo com o estudo do desenvolvimento humano é, antes de mais, contribuir com o avanço teórico da área da educação física, que desde os anos de 1980 tem se debruçado a entender a sua especificidade. A obra que tomamos por referência, também por considerá-la a mais avançada diante de um conjunto de formulações, é o *Metodologia do Ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Em nossa avaliação, este foi o primeiro texto produzido pela área que relaciona, de forma mais abrangente, os nexos entre a formação social na qual desenvolve-se o trabalho pedagógico dos professores de educação física nas escolas com a necessidade vital do seu ensino. Além disso, alinha-se ao materialismo histórico dialético na medida em que reconhece que os currículos são produzidos em processos de luta entre classes de homens organizados segundo interesses antagônicos<sup>2</sup>. Noutras palavras, esta proposição alinha-se às perspectivas teóricas que denunciam a disputa de projetos pela direção da formação de professores, reconhecendo a necessidade de que a formação esteja alinhada aos interesses da classe trabalhadora – ainda que, como aponta Peixoto (2018), não tenha levado às últimas consequências a defesa de que os interesses de classe são diferentes e antagônicos – o que pode ter levado a sua adequação a um projeto de conciliação de classes.

---

<sup>1</sup>Esta pesquisa foi desenvolvida no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas *Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação*, GEPMTE, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED/UFBA). O GEPMTE tem se dedicado à “análise das condições objetivas em que se dá a produção da existência no capitalismo, e nela/dela, as demandas por práticas, políticas, produção do conhecimento e formação que resultam em projetos educacionais voltados à formação para (a) o trabalho, (b) as relações de trabalho e (c) o tempo livre” (Informações disponíveis em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9320923029513945>>. Acesso em 19.06.2019, às 08h33mim).

<sup>2</sup> Isso não significa que a obra é toda ela amparada na teoria marxista. Há, no Coletivo, a influência de outras teorias do conhecimento, como os próprios autores reconhecem mais tarde. Isto será apontado mais à frente.

Em que pesem todos os limites, o *Metodologia do Ensino de Educação Física*, o Coletivo de Autores, apresenta uma influência do materialismo histórico e dialético, e como a psicologia histórico-cultural – como é denominada a teoria desenvolvida por Vygotski e sua Escola – é a expressão, na psicologia, de uma concepção de ciência marxista, de uma concepção que compreende a formação humana a partir das relações verdadeiramente humanas nas quais estão inseridas os indivíduos, nos perguntamos sobre a aproximação do Coletivo de Autores com a psicologia histórico-cultural, e o fazemos a partir da categoria desenvolvimento.

Quando pensamos nas formulações sobre o desenvolvimento humano, entendemos que o *Coletivo* produziu o que foi possível num contexto em que pouco se publicava no campo da psicologia histórico-cultural. Como nos diz Ferreira (2015), ela respondeu às necessidades colocadas no seu tempo e, muito em função do contexto em que foi produzida, é uma obra que apresenta limites do ponto de vista teórico. A crítica a esta obra é, pois, uma necessidade, é o que possibilitará o salto qualitativo em direção a uma nova síntese. O novo não surge pela simples negação do velho, mas pela sua apreensão e ulterior superação. E é por isso que estamos nos propondo a compreender os limites daquilo que reconhecemos como o mais avançado, sob pena de produzirmos justaposições que em nada fazem avançar o debate teórico do campo.

Assim, nos limites postos a um texto de mestrado, numa conjuntura que não oferece condições às elaborações teóricas, delimitamos como questão central da pesquisa: Quão próximo ou distante está o Coletivo de Autores de uma concepção de desenvolvimento tal como a que foi formulada por Vygotski e sua Escola? Partindo desta questão, dois são os objetivos que orientam este trabalho: (I) compreender o desenvolvimento do homem a partir dos estudos de Vygotski e sua Escola; e (II) analisar no Coletivo de Autores nexos e relações entre os seus supostos e a concepção de desenvolvimento formulada pela Escola de Vygotski.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que foi realizada em três movimentos simultâneos: (a) o estudo a partir da leitura direta de obras clássicas da psicologia histórico-cultural – Vygotski (2012); Luria (1979); Leontiev (1978); Vygotski e Luria (1996) e também de alguns de seus estudiosos no Brasil (MARTINS, 2013); (b) o estudo crítico da obra “*Metodologia do Ensino de Educação Física*”, o Coletivo de Autores, fazendo alguns apontamentos sobre o contexto educacional da época em que a obra foi produzida; e (c) o estudo de algumas teses que se inserem num movimento de superação do Coletivo de Autores.

Neste sentido, apresentamos no primeiro capítulo teórico<sup>3</sup> desta dissertação, intitulado “O Metodologia do Ensino de Educação Física – Coletivo de Autores”, o movimento de produção do livro e o seu conteúdo. Assim, num primeiro momento, apontamos o estágio de desenvolvimento da produção acadêmica na educação e na educação física nos anos de 1980, contexto em que o texto foi produzido o texto (embora sua publicação seja de 1992, foi na década de 1980 que a sua produção se iniciou). Feito isso, apresentamos o conteúdo da obra. Seguimos no nosso texto a mesma lógica de exposição dos autores: (a) o primeiro capítulo: “A Educação Física no Currículo Escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou Reflexão sobre a Cultura Corporal”; (b) segundo capítulo: “Educação Física Escolar: na direção da Construção de uma Nova Síntese”; (c) “Metodologia do Ensino da Educação Física: a Questão da Organização do Conhecimento e sua Abordagem Metodológica”; e (d) quarto capítulo: “Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física”. Na medida em apresentamos a obra, identificamos alguns elementos ligados à concepção de desenvolvimento (elementos analisados no último capítulo).

No segundo capítulo, “A concepção de desenvolvimento em Vygotski e sua Escola”, nos distanciamos um pouco da especificidade da educação física a fim de apropriarmos-nos dos supostos de tal concepção e fazer uma análise do Coletivo sob estes preceitos. Assim, (a) fazemos uma pequena síntese com alguns apontamentos da crítica elaborada por Vygotski e Luria à psicologia não científica; (b) identificamos as principais linhas do desenvolvimento; (c) apresentamos o conceito de signo desenvolvido por Vygotski e a sua relação com o domínio do próprio comportamento; e (d) buscamos compreender a estrutura da consciência a partir da estrutura da atividade, categoria que foi profundamente discutida por Leontiev.

No terceiro e último capítulo, “Nexos e relações entre a concepção de desenvolvimento no Metodologia do Ensino de Educação Física e a concepção de desenvolvimento em Vygotski e sua Escola”, analisamos, a partir dos elementos identificados, o quanto estes se aproximam ou se distanciam da concepção de desenvolvimento em Vygotski. Feito isto, apresentamos, resumidamente, duas teses que representam um movimento em curso na área da educação física, que é o de superação do Coletivo de Autores – necessária, tendo em vista os limites que a obra apresenta quanto à concepção de

---

<sup>3</sup> Pelas orientações do Manual da UFBA para formatação de teses e dissertações, “Introdução” e “Considerações Finais” caracterizam-se como capítulos, por isso o nosso primeiro capítulo teórico aparece como segundo capítulo, o segundo como terceiro e, por consequência, o terceiro como quarto. A dissertação tem ao todo cinco capítulos, quando considerados Introdução e Considerações Finais, mas destes apenas três constituem o arcabouço teórico do texto.



desenvolvimento (nosso objeto), mas, sobretudo, quanto à especificidade da Educação Física, ao seu objeto de conhecimento.

## 2 O “METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA” – COLETIVO DE AUTORES

O *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrito em 1992 por um coletivo de autores<sup>4</sup>, e que ficou conhecida no cenário da educação física brasileira como *Coletivo de Autores*, é resultado de um período fecundo na história do país e da educação. Os anos de 1980, período em que movimentos sociais, organizações políticas, trabalhadores em educação e outros setores da sociedade civil lutavam pela redemocratização do país, diversas formulações teóricas foram forjadas. No campo da educação física, a busca pela sua especificidade mobilizou diversos estudiosos da área, que contribuíram significativamente com o debate teórico. Consubstanciando-se numa concepção de educação mais progressista, e preocupada com os rumos da educação física, a obra em questão começou a ser formulada neste contexto.

Os autores tinham como um de seus objetivos “[...] auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, P. 17), a fim de “[...] fornecer os elementos teóricos para a assimilação consciente do conhecimento[...]” (idem, ibidem) como fonte de emancipação humana. Além disso, entendiam que a obra poderia ser base para a elaboração (a) de uma teoria pedagógica – que está ligada ao conhecimento que se pretende abordar na escola; e (b) de um programa específico para os graus de ensino – que tem a ver com organização e sistematização deste conhecimento.

O Coletivo de Autores é uma obra datada e, para que não tenhamos um olhar anacrônico, é fundamental pensarmos o estágio de desenvolvimento dos debates no campo da educação e da educação física daquele período. É verdade que a obra em questão tem sido criticada e atualizada, o que pode, em alguma medida, colocar em movimento os pressupostos que lhe dão sustentação. No entanto, faz-se necessário ir à formulação original para compreendermos os limites e o esforço teórico que fizeram os autores para a produção de uma obra que conseguiu colocar em debate conceitos caros à educação e à educação física, como a luta de classes; a crítica ao paradigma da aptidão física e a reivindicação de um novo objeto de conhecimento para a área; o trabalho como expressão da relação homem/natureza e a historicidade das relações sociais, dentre outros, que fizeram desta obra um clássico.

---

<sup>4</sup>Os autores são: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

Por isso, neste capítulo, fazemos um rápido esboço do cenário educacional brasileiro na década de 1980 com o objetivo de compreender a obra em movimento. Em nossa análise, isso nos fornecerá um panorama geral de algumas determinações que fizeram do Coletivo de Autores aquilo que ele é. Após esta breve contextualização, apresentaremos o conteúdo da obra, porque entendemos que ele nos ajuda a ter uma visão do todo do texto. O caráter desta exposição do conteúdo é mais descritivo, cujo objetivo é, de fato, compreender a obra em seu conjunto. No entanto, a fim de identificar no conteúdo da obra os indicadores de uma concepção de desenvolvimento humano, destacamos ao longo da exposição aqueles elementos que consideramos mais problemáticos e anunciadores de uma possível vinculação da obra a uma concepção de desenvolvimento. Fazemos isso, como já expusemos na introdução deste trabalho, pela apropriação da concepção de desenvolvimento em Vygotski e sua Escola.

Feitas estas considerações, passemos a entender o contexto de produção da obra.

## 2.1 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL DA ÉPOCA EM QUE FOI PRODUZIDO O COLETIVO DE AUTORES

A década de 1980 foi um marco importante para a (re) organização da sociedade brasileira, foi um período marcado por mobilizações, por denúncias, pela abertura de um novo processo de democratização, tendo em vista o fim dos governos militares (que duraram de 1964 a 1985). No campo educacional, este período foi marcado por manifestações e enfretamentos à pedagogia oficial, de um lado, e pela construção de alternativas a esta pedagogia, por outro.

Romper com a perspectiva educacional que se consolidou no regime militar – uma perspectiva autoritária, aparelhada com os interesses da classe dominante, de cunho tecnicista – tornou-se uma necessidade real para os setores comprometidos com a educação, sobretudo àqueles alinhados com os interesses da classe trabalhadora. Para Saviani (2013, p. 402), a década de 1980 “[...] é uma das mais fecundas da história [...]”, precisamente porque diversos movimentos e entidades se consolidaram neste período, a exemplo da Associação Nacional de Educação (ANDE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPEd) e do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) – entidades que se colocaram no campo do debate, abrindo espaços para as propostas contra hegemônicas e em defesa da escola pública de qualidade. Além disso, também tivemos o surgimento de associações que mais tarde se transformaram em sindicatos, reunindo professores dos diferentes níveis de ensino, bem como outros trabalhadores da educação (SAVIANI, 2013).

Como expressão da crescente organização no campo educacional, Saviani (idem, p. 407) destaca a “[...] ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros”.

Assim,

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes aos partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando as eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra hegemônicas (SAVIANI, 2013, p. 413).

Por sua vez, a educação física não esteve alheia a este movimento.

O país se redemocratizava, o processo de abertura política estava em andamento e com ela a reorganização da sociedade civil, dos movimentos sociais e dos partidos políticos... e a Educação Física brasileira, justamente por ser brasileira, também se viu envolvida nesse processo, nesse movimento, e se imbuíu do propósito de se rever, de se redimensionar, de se repensar, de se fazer entender... De outra forma (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 186).

E o resultado disso foram as formulações teórico-metodológicas produzidas a partir da segunda metade dos anos 1980 – Tani et al (1988), Freire (1989), Kunz (1991;1994), Coletivo de Autores (1992), Guedes e Guedes (1993) e outros – que, embora partissem de pressupostos diferentes e até divergentes, tinham em comum o objetivo de repensar o papel da educação física no contexto brasileiro.

Cabe, porém, assinalar que as ideias contra hegemônicas não eram homogêneas, o que, atrelado à própria concepção ambígua de democracia defendida pelos diferentes grupos, a tornava fator de limitação. Quer dizer, dentro do mesmo movimento que denunciava os limites da pedagogia oficial e construía alternativas a ela, tinham diversas correntes pedagógicas: liberais, anarquistas, marxistas, libertadoras, enfim. Importante destacar isso, primeiro para não reduzirmos o cenário a uma polarização entre pedagogia oficial e pedagogia contra hegemônica, tomando esta última como um bloco homogêneo, e depois para entendermos a heterogeneidade quanto aos aspectos políticos, filosóficos, pedagógicos, presentes nas propostas pedagógicas que emergiram na educação e na educação física e, porque não, no próprio Coletivo de Autores.

Nas palavras de Saviani:

[...] as ideias pedagógicas contra hegemônicas também continham certa ambiguidade e, de qualquer modo, revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyder, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra hegemônicas, seria a expressão ‘pedagogias de esquerda’ e não ‘pedagogia marxista ou revolucionária’: uma pedagogia ‘de esquerda’, com toda a vagueza ‘que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado’ (SAVIANI, 2013, p. 414).

Ainda na esteira do que nos diz Saviani, essas propostas contra hegemônicas, marcadas pela diversidade teórica, podem ser agrupadas em duas modalidades, a saber: (a) uma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações. Ou seja, não há centralidade na estrutura escolar, mas na autonomia popular. Teríamos nesta modalidade forte influência da concepção libertadora, de Paulo Freire, e da concepção libertária, de tradição anarquista; e (b) outra, pautada na centralidade da educação e na valorização e acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Esta segunda inspirada predominantemente no marxismo – ainda que a partir das diversas vertentes do marxismo.

Tomando por referência algumas tendências pedagógicas, temos, inspiradas na primeira modalidade, a das concepções libertadora e libertária, as pedagogias da “educação popular” e “da prática”, respectivamente. A primeira advoga “[...] a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo” (idem, p. 415-416). Aqui há a ideia de que uma educação verdadeiramente libertadora se daria por fora das instituições oficiais, embora, como destaca Saviani (idem, ibidem), essa concepção tenha se deslocado à esfera estatal e escolar quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu algumas prefeituras. Além disso, a categoria ‘povo’ se destaca em detrimento da categoria classe, o que, para Saviani, acaba por deslocar a explicação do real das condições histórico-políticas concretas para uma perspectiva metafísica, precisamente porque “povo” é um conceito que não distingue as pessoas a partir do lugar que ocupam no processo de produção e reprodução da vida, mas, ao contrário, abarca tanto a parcela da sociedade que detém os meios de produção (burgueses), quanto aquela que, privada dos meios de produção, vende a sua força de trabalho para criar as condições de existência (trabalhadores).

A segunda, por sua vez, de inspiração libertária (anarquista), defende o princípio da autogestão, da autonomia do indivíduo – processos que só podem ser construídos a partir de

uma pedagogia antiburocrática, que não legitime os interesses das classes dominantes. Aqui, diferentemente da anterior, a categoria classe ganha lugar de destaque. Há a reivindicação por uma educação que leve em consideração o saber ‘gerado na prática social’, que se desenvolva a partir dos interesses das camadas populares.

No quadro da segunda modalidade, a das propostas de inspiração marxista, Saviani (idem) destaca a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, e a Pedagogia histórico-crítica, proposta formulada pelo próprio autor. A pedagogia crítico-social dos conteúdos, apresentada em 1985 no livro “Democratização da escola pública”, compreende que “o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades [...]” (idem, 419), ou seja, trata-se de pensar os conteúdos, que se estabeleceram ao longo da história como patrimônio comum da humanidade, conforme as realidades sociais em que vivem os alunos, garantindo, de um lado, a correspondência entre conhecimento universal e experiência do aluno, e, de outro, a ultrapassagem dos limites dessa experiência cotidiana. “A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual ‘o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara unificadora’” (idem, p. 420).

Ainda na segunda modalidade, no campo das pedagogias cujos supostos são marxistas, temos a Pedagogia histórico-crítica. Saviani assinala que as discussões em torno desta perspectiva datam do final da década de 1970, tendo sua configuração mais sistematizada em “Escola e democracia”, de 1983, e em “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, de 1991. Esta concepção é, nas palavras do próprio autor, “[...] tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski”. E continua: “A educação é entendida como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 421-422). Quer dizer, a educação medeia a prática social, que é, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa.

Na educação física essas tendências têm grande influência. O professor Castellani Filho, um dos autores do Coletivo, ao tratar do processo de sua produção, explica:

[...] Nós dialogamos com Saviani, com sua *concepção histórico-crítica da educação*, como também dialogamos com Paulo Freire. E, portanto, não podíamos *batizar* o trabalho nem sinalizando exclusivamente para a influência Freireana, nem para a de Saviani, porque, ao nosso entender, ao dialogar com os dois construímos

uma síntese que superava a lógica que eles, isoladamente, tinham construído. Então a ideia da *crítico-superadora* surge daí. E houve possibilidade de dialogar com Saviani e com Paulo Freire por um motivo simples: ambos se situavam no universo da tradição marxista (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 193).

[...] a junção das reflexões de Paulo Freire com as trazidas por Saviani através da concepção histórico-crítica da educação com os seus seguidores, com as do próprio Libâneo, com a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, mostrou-se possível por não se configurarem ideias antagônicas e sim complementares (CASTELLANI FILHO, 2012, p. 193).

Quer dizer, três das quatro tendências apresentadas por Saviani (2013) são referências para o Coletivo de Autores: as tendências Libertadora (Freire), Crítico-Social dos Conteúdos (Libâneo) e Histórico-Crítica (Saviani). Outros autores da obra também nos ajudam a entender o arcabouço teórico disponível à época e apropriado pelos autores no processo de produção do texto. Taffarel (2013, s/p), por exemplo, no diálogo com uma estudante de educação física sobre o tema da criatividade (objeto de um de seus livros, “Criatividade nas aulas de Educação Física”), ressalta:

Depois disto veio o *Coletivo de Autores* apresentando uma nova síntese qualitativamente superior porque aprofunda a referência teórico metodológica marxista. Esta referência ainda não aparece no livro porque *sofríamos na época a influência da fenomenologia, da escola nova*. Lembre-se que estávamos saindo do regime militar e lutando pela democratização da sociedade brasileira. Na década de 80, saímos do regime militar que proibiu, limitou a entrada no Brasil dos livros vindos do Leste Europeu. Com isto somente tínhamos acesso a literatura marxista que entrava com muita dificuldade através de Cuba, que havia realizado a sua revolução há vinte anos atrás. A maioria da literatura era norte americana e europeia e muito ligada ao *escolanovismo*.

Michele Ortega Escobar, por sua vez, aponta para a influência do idealismo kantiano:

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

Dito de outra forma, não há no Coletivo uma concepção filosófica, epistemológica e pedagógica homogênea, e isso vai se revelar no conteúdo da obra, e naquilo que nos interessa neste trabalho, na concepção de desenvolvimento. Há, no entanto, no limite do que foi possível produzir, uma crítica incisiva ao paradigma da aptidão física<sup>5</sup>, e à perspectiva

---

<sup>5</sup> Tomemos como exemplo os parágrafos primeiro e segundo, do artigo terceiro, do Decreto Federal nº 69.450, de 1971: “§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino./ § 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva” (Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/115100/decreto-69450-71>. Acesso em 07.07.2018, às 15h08min.

esportivista – ambas ancoradas numa ciência positivista e naturalizante –, que eram predominantes no cenário da educação física brasileira até ali.

Segundo Castellani Filho (2013, p. 169-170), podemos pensar este cenário a partir de duas tendências: (a) uma, que apresenta a *Biologização* da educação física, cujos supostos são biológicos, naturalizantes, que compreendem e explicam o homem somente a partir dos aspectos biológicos. “Tal ‘reducionismo biológico’ configura-se na ênfase exacerbada às questões afetas à *performance* esportista [...], à ordem da produtividade, eficiência e eficácia”, em que a saúde é compreendida somente pelos seus aspectos biofisiológicos; e (b) outra, que apresenta a sua *Psicopedagogização*, caracterizada por tomar as instituições sociais como sistemas fechados, “[...] forjando formulações abstratas, a-históricas de ‘criança’, ‘Homem’, ‘idoso’, como se existissem ‘em si mesmos’, ao largo das relações sociais de produção [...]”. Além do que, estava alinhada à Teoria do Capital Humano, a qual ganha eco no Brasil pela via das pedagogias tecnicistas”.

Este “dualismo” no campo, que colocava, de um lado, uma perspectiva mais biológica e mecanicista, e, de outro lado, uma perspectiva “subjetivista”, foi um dos elementos centrais da crítica que as perspectivas mais progressistas na educação física apresentavam. Para os autores do Coletivo, tais teorias já não correspondiam às exigências do movimento histórico e precisavam ser superadas.

Delineando o quadro da produção que crescia na educação física num movimento de crítica a essas tendências, Taffarel (2012) nos ajuda a entender o estágio da produção na área da educação física naquele período.

Na década de 1980, intensificam-se as críticas às tendências, às abordagens e aos paradigmas da produção do conhecimento e da prática pedagógica. Podemos localizar as críticas quanto à formação de professores em um trabalho que se destacou que foi a tese de doutorado de Haimo Fensterseifer (UFES), orientada pelo professor Dr. Jurgen Dieckert. Essa tese demonstra a situação dos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil no início dos anos 1980 e sua caracterização altamente desportivisante, tecnicista, fragmentada e centrada nas ciências biológicas, na área médica, na área da saúde. Podemos localizar a crítica às tendências da Educação Física em um dos primeiros números da revista *Sprint*. Os trabalhos de Paulo Ghiraldelli, que sistematiza tendências a partir da análise de textos, o trabalho de classificação das tendências do Lino Castellani, o trabalho de Apolônio do Carmo, sobre a formação acrítica, a-histórica e não científica na Educação Física contribuíram para um acúmulo das críticas. A entidade científica da área, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), também propiciou uma intensificação da crítica e da busca de alternativas no campo teórico e prático da Educação Física. Surgem os primeiros programas de pós-graduação no Brasil e formam-se no exterior os doutores da área, em sua maioria em cursos realizados nos Estados Unidos e em menor escala na Europa. Estava consolidada, na época, em

---



forma de lei, uma perspectiva de desenvolvimento da aptidão física da população. Definiam-se no debate duas grandes tendências da Educação Física, uma que defendia como objeto da Educação Física a aptidão física e outra que defendia como objeto da Educação Física a Cultura Corporal. Outras propostas explicativas sobre o que é a Educação Física e seu objeto de estudo estavam em debate e sendo consolidadas em estudos, pesquisas e experiências em desenvolvimento nas Instituições de Ensino Superior. (TAFFAREL, 2012, p.158)

Este era, portanto, o cenário que colocava como necessidade a crítica e a reconfiguração da educação física brasileira. E foi no seio deste movimento que o Coletivo de Autores foi produzido. Entendemos que trazer este cenário ao debate, ainda que de forma breve, nos fornece elementos para compreender os avanços e os limites desta obra. Feito isto, passemos ao conteúdo da obra.

## 2.2 O CONTEÚDO DO LIVRO E OS INDICADORES DA CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

O Metodologia do Ensino de Educação Física (Coletivo de Autores) está organizado da seguinte forma: (a) uma apresentação da Coleção Magistério<sup>6</sup>; (b) uma apresentação da obra, feita pelos seus autores; (c) uma introdução; e (d) quatro capítulos, acompanhados, cada um deles, de notas e referências.

No Capítulo um, intitulado *A Educação Física no currículo Escolar: Desenvolvimento da Aptidão Física ou reflexão sobre a Cultura Corporal*, os autores, para problematizarem sobre a educação física no currículo escolar, a partir do debate aptidão física *versus* cultura corporal, apresentam (a) uma concepção de projeto político-pedagógico; (b) uma concepção de currículo, e com ela princípios para seleção e sistematização dos conhecimentos e uma proposta de ensino (a partir de ciclos de escolarização); e (c) um confronto, a partir do conceito de dinâmica curricular, das perspectivas da educação física escolar. O objetivo deste primeiro capítulo é apontar os limites de uma educação física que tem como objeto de conhecimento o desenvolvimento da aptidão física e, em contraposição, apontar um novo objeto para o campo.

---

<sup>6</sup> O coletivo de Autores faz parte da série *Formação do Professor*, da Coleção Magistério (Publicada pela Cortez Editora), junto com mais 11 (onze) livros – um para cada disciplina “da formação profissional para o magistério no ensino fundamental”. Completa a coleção mais 12 (doze) livros da série *Formação Geral* e 1(um) destinado às Secretarias de Educação, equipes pedagógicas e afins, com o nome *Reverendo o Ensino de 2º Grau – Propondo a Formação de Professores*. Segundo os coordenadores, Selma Garrido Pimenta e José Carlos Libâneo, o objetivo da Coleção era o de contribuir com a qualidade do ensino da escola média, atuando na formação de professor “mediante livros didáticos com conteúdos pautados pelo seu caráter científico e sistemático, em estreita ligação com exigências metodológicas do ensino e aprendizagem” (PIMENTA; LIBÂNEO In: COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.7).

A respeito do primeiro ponto, o do *projeto político-pedagógico*, sua concepção vem sendo apresentada num contexto de luta de classes. Para os autores, “[...] os interesses de classe são diferentes e antagônicos” (COLETIVO DE AUTORES, p. 24) e, como resultado, temos, na medida em que se acirram as disputas e os conflitos entre as classes sociais, alguns movimentos de crises – dos quais se elevam novas alternativas. Transferindo esta análise para o campo da pedagogia, os autores afirmam que esta, a pedagogia, “[...] entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses” (idem, p. 25), havendo, portanto, a necessidade da elaboração de novas pedagogias, cuja reflexão estará vinculada à construção ou à manutenção de uma hegemonia.

Cabe, aqui, um destaque sobre esta abordagem à luta de classes – categoria fundamental do marxismo. Segundo Peixoto (2018), o debate sobre os interesses das classes antagônicas da sociedade, classe trabalhadora e classe burguesa, não foi suficientemente desenvolvido nesta obra. A clareza de que a classe trabalhadora necessita trocar força de trabalho por salário para continuar a existir, e, por outro lado, a burguesia precisa explorar mais valia da força de trabalho alheia para continuar no poder não está desenvolvida. “Ou seja, a natureza do poder que a classe dominante detém sobre a classe dominada (classe trabalhadora) não é revelada no Coletivo de Autores. Esta não revelação é crucial para manter oculta do professor a natureza das relações nas quais ele se movimenta como professor” (PEIXOTO, 2018, mimeo). Aqui não pretendemos, pelos limites temporais postos à realização de uma pesquisa em nível de mestrado, aprofundar nestas outras categorias. Importa, todavia, apontar que a obra apresenta alguns problemas de fundo, que precisam ser investigados (este é apenas um deles).

Voltemos à problematização do projeto político-pedagógico.

Esta questão é abordada exatamente para justificar a emergência de uma nova perspectiva pedagógica de educação física, defendida pelos autores como resultado de uma crise da perspectiva pedagógica vigente até ali. A nova concepção pedagógica de educação física compreende a pedagogia como “[...] teoria e método que constrói os discursos, as explicações sobre a prática social e sobre a ação dos homens na sociedade onde se dá a educação” (COLETIVO DE AUTORES, p. 25). Dito de outro modo, a pedagogia é reflexão e teoria da educação e, na perspectiva defendida pelos autores, esta reflexão carrega características específicas, quais sejam: (a) diagnóstica, “[...] porque remete à constatação dos dados da realidade”; (b) judicativa, “[...] porque julga a partir de uma ética que representa os

interesses de determinada classe social; e (c) teleológica, “[...] porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção” (idem, p. 25).

Esclarecida a sua concepção de pedagogia, denominada pelos autores de crítico-superadora, o Coletivo define, então, que “Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (idem, *ibidem*). Ter clareza do que é um projeto político-pedagógico, dizem os autores, é fundamental ao professor, sobretudo na relação com os alunos, na seleção e trato com o conhecimento.

O segundo aspecto abordado neste capítulo é *concepção de currículo*. Segundo os autores, a concepção de currículo predominante até ali, pautada na seletividade, na meritocracia, na lógica formal e, portanto, desprovida de uma visão de totalidade, não passa de uma concepção que mascara as contradições da realidade. Assim, apresentam uma nova concepção de currículo, a de currículo ampliado<sup>7</sup>. Tal concepção é desenvolvida a partir dos conceitos de função social do currículo, eixo curricular e dinâmica curricular; e da sua organização a partir de alguns princípios curriculares e dos ciclos de escolarização. Sistematizamos num quadro esquemático as principais passagens do texto que nos ajudam a compreender esta concepção. Elegemos como elementos fundamentais (a) os seus pressupostos; (b) o seu conceito, (c) eixo e dinâmica curriculares; e (d) os princípios curriculares.

**Quadro 1** – Síntese da concepção de Currículo Ampliado no Coletivo de Autores

<b>PRESSUPOSTOS</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>EIXO E DINÂMICA CURRICULARES</b>	<b>PRINCÍPIOS CURRICULARES</b>
“Trata-se de vincular a teoria geral do conhecimento com a psicologia cognitiva, de forma a fundamentar cientificamente a reflexão e a prática pedagógica desenvolvidas no	“[...] o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Eixo Curricular:</i></li> </ul> “[...] princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Relevância Social do conteúdo:</i></li> </ul> “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua

<sup>7</sup> Consideramos importante destacar que esta concepção de currículo foi baseada nos estudos que se realizaram “[...] na Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Pernambuco no período de março de 1987 a março de 1991” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26).

<p>processo de escolarização” (p. 27).</p> <p>“[...] a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras” (p. 27).</p> <p>“O ensino é aqui compreendido como a atividade docente que sistematiza as explicações pedagógicas a partir do desenvolvimento simultâneo de uma lógica, de uma pedagogia e da apresentação de um conhecimento científico” (p. 28).</p> <p>“A relação entre as matérias enquanto partes e o currículo enquanto todo é uma das referências do conceito de currículo ampliado que propomos” (p. 29).</p> <p>“[...] os conteúdos de ensino emergem de conteúdos culturais universais, constituindo-se em domínio de conhecimento relativamente autônomos,</p>	<p>escola: seu projeto de escolarização” (p. 27).</p> <p>“[...] o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual” (p. 27).</p> <p>“Para Saviani (1991, p. 26) o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e sequenciar esse saber de modo a que o aluno passe a dominá-lo. Para o autor, o ‘saber escolar é o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão - assimilação no espaço escolar ao longo de determinado</p>	<p>sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos” (p. 27).</p> <p>“O eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza. A partir dele se delineia o quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares” (p. 27).</p> <p>“O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura” (p. 28).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Dinâmica Curricular</i></li> </ul> <p>“Trata-se de um movimento próprio da escola que constrói uma base material capaz de realizar o projeto de escolarização do homem. Esta base é constituída por três polos: o trato com o conhecimento, a</p>	<p>condição de classe social” (p. 31).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Contemporaneidade do conteúdo:</i></li> </ul> <p>“[...] garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica” (p. 31).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno:</i></li> </ul> <p>“[...] adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (p. 31).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade:</i></li> </ul> <p>“[...] os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea” (p. 32).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Espiralidade da incorporação das referências do pensamento:</i></li> </ul> <p>“Significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las” (p.33).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Provisoriedade do conhecimento:</i></li> </ul> <p>“A partir dele se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade” (p. 33).</p> <p>“Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a</p>
--	--	--	---

<p>incorporados pela humanidade e reavaliados, permanentemente, em face da realidade social” (Libâneo, 1985, p. 39).</p> <p>“Para Libâneo (1985, p. 39) ‘... os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais’, pois ‘não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social’” (p. 31).</p> <p>“O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento” (p. 32).</p>	<p>tempo” (p. 29).</p>	<p>organização escolar e a normalização escolar” (p. 29).</p> <p>“No conceito de dinâmica curricular, portanto, o trato com o conhecimento corresponderia à necessidade de criar as condições para que se deem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica” (p. 30).</p> <p>“[...] a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (p. 34).</p>	<p>produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos” (p. 33).</p>
--	------------------------	---	---

Fonte: Autor (2019)

Como dissemos, o objetivo deste capítulo é o de apresentar a obra para que se possa ter um panorama geral de seu processo de produção e conteúdo. Por isso, a ideia não é a de analisar aqui este conteúdo. Daqui serão identificados alguns elementos sobre a categoria desenvolvimento, que deverão ser analisados com maior profundidade no capítulo terceiro. Na medida em que formos descrevendo a obra, faremos os apontamentos daquilo que estamos

considerando importante para compreender a concepção de desenvolvimento presente no livro.

Quando os autores trazem como *pressuposto* a necessidade de articulação entre teoria do conhecimento e psicologia cognitiva que fundamenta cientificamente a reflexão e a prática pedagógica, entendemos que há uma articulação desta nova concepção de currículo com alguma teoria psicológica do desenvolvimento. A pergunta é: há uma articulação desta concepção com alguma teoria do desenvolvimento? Ou melhor, em diálogo com o nosso objeto, há uma apropriação da psicologia científica desenvolvida por Vygotski e sua Escola nesta nova concepção de educação física? Isto é um ponto.

Outro ponto que gostaríamos de destacar sobre seus pressupostos é sobre o confronto entre *conhecimento do senso comum e conhecimento científico*. Os autores defendem que é o conhecimento científico aquele que possibilitará ao aluno a reflexão pedagógica (objeto do currículo). Ao confrontar o conhecimento que traz de seu cotidiano comum com o saber sistematizado, o aluno terá condições de fazer novas leituras da realidade, mais amplas e complexas.

A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35). [...] os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas (IDEM, p. 87). Seu início estreito representa o primeiro momento no qual se apresentam as referências do senso comum. A abertura subsequente representa a ampliação das referências pela sistematização do conhecimento (IDEM, p. 89).

Em nossa avaliação, falta radicalidade nesta problematização, falta a explicitação dos motivos que fazem do conhecimento científico mais importante do que o conhecimento do senso comum *no processo de desenvolvimento humano*. Não há referência a isso, mas à reflexão pedagógica. E o que seria essa reflexão pedagógica? Para os autores, tem a ver com “[...] a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (idem, p. 28). Quer dizer, o Coletivo parte da ideia de confronto do conhecimento do cotidiano comum e do conhecimento científico, mas não explica, ao menos, o que é o conhecimento do senso comum e o que é o conhecimento científico; reduz à explicações abstratas a importância deste conhecimento em detrimento daquele. Dizer, por exemplo, que o “[...] conhecimento científico ou saber escolar é o saber construído enquanto resposta às exigências do seu meio cultural informado pelo senso comum” (idem, p. 31) não

ajuda ao professor que está lendo a obra na compreensão da importância da ciência para a humanidade.

Não é suficiente, no diálogo com os professores (a proposta da Coleção é potencializar a formação de professores), afirmar que os conhecimentos científicos devem ter primazia em relação aos conhecimentos cotidianos, sobretudo porque a década de 1990 foi o período em que se propagaram amplamente as ‘teorias do aprender a aprender’ (SAVIANI, 2013), que, ao contrário, tem por princípio a valorização da cultura cotidiana e do método de construção do conhecimento em detrimento do conhecimento produzido socialmente – amparadas por uma concepção de mundo pós-moderna que nega radicalmente a ciência (DUARTE, 2011). Por isso, mais do que dizer que é necessário trabalhar com os conceitos científicos, é preciso delinear os motivos que justifiquem o ensino a partir desses conceitos. É possível que a não radicalização destes conceitos nos ajude a compreender a sua concepção de desenvolvimento. Avancemos.

Outra categoria que elegemos para caracterizar a concepção de currículo ampliado foi *conceito*. Os autores sintetizam-no a partir do conceito de currículo formulado por Saviani, o qual destaca dois elementos fundantes: (a) as atividades nucleares, que tem a ver com o conhecimento sistemático, científico; e (b) as condições de transmissão-assimilação deste conhecimento. Trata-se, portanto, de se pensar *o que ensinar* e *como ensinar*. A fim de responder a isso, os autores desenvolveram os conceitos de (a) eixo curricular, que delimita o conhecimento de que deve tratar a escola, ou melhor, é um “[...] princípio norteador que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e biológicos” (*o que ensinar*) (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27), e (b) dinâmica curricular, que tem a ver com a base material em que se realiza o projeto de escolarização (trata com o conhecimento, organização e normatização escolar), relacionado a *como ensinar*.

Eixo curricular e dinâmica curricular formam, assim, a base do processo de escolarização, cujo objetivo é promover no aluno a *reflexão pedagógica* – objeto do currículo, segundo os autores. Vejamos algumas passagens:

Trata-se de vincular a teoria geral do conhecimento com a psicologia cognitiva, de forma a fundamentar cientificamente a *reflexão e a prática pedagógica* desenvolvidas no processo de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27, grifos nossos). [...] a função social do currículo é ordenar a *reflexão pedagógica* do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica (IDEM, IBIDEM, grifos nossos). O objeto do currículo é a *reflexão do aluno* [...] O que a escola desenvolve é a *reflexão do aluno* [...] (IDEM, IBIDEM, grifos nossos).

Os autores esclarecem que “A amplitude e a qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada”, ou seja, a reflexão está intimamente ligada aos conhecimentos e às formas de transmissão desses conhecimentos. Nossos questionamentos com relação a isso é que à identificação daquilo que é primário, daquilo que vai efetivamente alterar a capacidade de o indivíduo apreender a realidade – ou refletir sobre esta realidade, para falar a linguagem dos autores –, pressupõe a compreensão de como se desenvolve o ser humano. Há clareza sobre como se desenvolvem os seres humanos na obra?

Avançando para os *princípios curriculares*, orientadores do processo de seleção dos conteúdos e do trato metodológico, consideramos problemático o princípio de *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*. Por que problemático? Porque a ideia de adaptar os conhecimentos à capacidade de conhecer do estudante traz uma dúvida interpretação. Pode-se, por exemplo, interpretar este princípio a partir da observância de que o desenvolvimento humano se processa na unidade dialética de duas linhas do desenvolvimento (a biológica e a cultural) – é o caso da periodização da psicologia histórico cultural, que toma como propulsora do desenvolvimento a atividade dominante, ou atividade guia. Mas pode-se, por outro lado, tender para as teorias biológicas que associam o desenvolvimento às propriedades naturais biologicamente dispostas na criança. Os autores ressaltam: “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31). Sob que pressupostos do desenvolvimento estão amparados os autores ao destacarem a capacidade cognitiva, as suas possibilidades?

Ainda sobre os princípios, outra coisa tem nos chamado a atenção. Em crítica ao etapismo do currículo conservador, que tem na lógica dos pré-requisitos a organização dos conteúdos, os autores trazem como princípio a *simultaneidade* dos conhecimentos e a sua construção de forma *espiralada*, o que provoca uma ampliação do mesmo. O que significa dizer que o conhecimento deve se desenvolver de forma espiralada? Há aqui uma aproximação com a psicologia de Vygotski? De que forma esse conhecimento se amplia? Este é um outro ponto que trataremos.



Avançando, acreditamos que um dos pontos mais importantes para o diálogo com o desenvolvimento em Vygotski é o dos ciclos de escolarização. Vejamos como escrevem os autores sobre os ciclos.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34). Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado (IDEM, p. 34-35).

O objetivo dos autores é resolver o problema da seleção dos conhecimentos que serão ensinados e dos melhores meios para garantir a aprendizagem. Para tanto, fazem uma espécie de periodização, que organiza os conhecimentos a serem tratados e a sua distribuição nas diferentes séries – pela lógica dos ciclos. Um destaque que é bastante válido é que Piaget, Luria, Leontiev e Vygotski não são citados neste capítulo, o que revela que toda essa discussão feita pelos autores com relação ao currículo, ao seu objeto e função e, principalmente aos ciclos de escolarização, está baseada em estudos do campo da pedagogia, do currículo, da didática. Não há, assim, referências às teorias psicológicas, estas só vão aparecer no capítulo terceiro, que trata da organização do conhecimento e sua abordagem metodológica. Consideramos ser este um fato problemático.

Sintetizamos também em um quadro a organização dos ciclos propostos pelos autores. Vejamos como estão organizados.

#### **Quadro 2 – Ciclos de Escolarização no Coletivo de Autores**

<b>Ciclos de escolarização segundo o Coletivo de Autores (1992).</b>
<p>Primeiro Ciclo: Organização da identidade dos dados da realidade</p> <p>✓ Da pré-escola à 3ª série (4º ano). (+/- 4/5 anos até +/- 9/10 anos)</p> <p>“[...] aluno encontra-se momento da síncrese [...] Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e diferenças” (p. 35).</p> <p>“[...] o aluno se encontra no momento da ‘experiência sensível’, onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los” (p. 35).</p>
<p>Segundo ciclo: Iniciação à sistematização do conhecimento</p>

<p>✓ Da 4ª série (5º ano) à 6ª série (7º ano) (+/- 10/11 anos até +/- 12/13 anos)</p> <p>“[...] o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações” (p. 35).</p>
<p>Terceiro Ciclo: Ampliação da sistematização do conhecimento.</p> <p>✓ Da 7ª série (8º ano) à 8ª série (9º ano) (+/-13/14 anos até +/- 15 anos)</p> <p>“O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele toma consciência da atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria” (p. 35).</p>
<p>Quarto ciclo: Aprofundamento da sistematização do conhecimento.</p> <p>Ensino médio (+/- 15 até +/- 17 anos)</p> <p>“Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa” (p. 35).</p>

Fonte: Autor (2019)

Estamos entendendo que há problemas aqui nesta proposta de ciclos. Os próprios autores reconhecem seus limites, bem como os estudiosos que tem se debruçado sobre este tema. Para Soares (2012, p. 178), uma das autoras do livro, “[...] a concepção escolar pautada por *ciclos de aprendizagem*, tão cara à psicologia sócio-histórica, foi também, de certo modo, confundida com “progressão automática”. Nessa mesma linha, Melo (2017, p. 142) aponta que:

[...] a proposta dos ciclos de escolarização básica não aponta de forma clara o movimento dialético entre as linhas centrais e as linhas acessórias do desenvolvimento psíquico do estudante, ou seja, os ciclos de escolarização não

explicitam os nexos e relações entre a lógica interna do desenvolvimento psíquico do estudante e o trato com o conhecimento [...] <sup>8</sup>.

Ou seja, os ciclos de escolarização propostos pelo Coletivo de Autores carecem de uma análise mais aprofundada. A lógica dos ciclos atende àquela proposta dos princípios de ampliação das referências do pensamento, mas o que seria essa ampliação do pensamento? Como se dá esta ampliação, que parte do mais primitivo ao mais complexo? Parece que aqui está a chave para compreendermos se há ou não uma vinculação da concepção de desenvolvimento do Coletivo com a concepção de desenvolvimento de Vygotski e sua Escola.

O último destaque deste capítulo é o debate em torno do confronto das perspectivas da educação física na escola, tendo, de um lado, uma perspectiva que toma como objeto de conhecimento o desenvolvimento da aptidão física; e, de outro, a cultura corporal.

A primeira perspectiva, a do desenvolvimento da aptidão física, tem, segundo os autores, “[...] contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36). Entendida como a disciplina que trabalha com exercícios de atividades corporais, cujo objetivo é desenvolver a aptidão física, a educação física, deste ponto de vista, toma o esporte como o seu conteúdo de referência, exatamente por possibilitar o exercício do alto rendimento (priorizando a sistematização das técnicas e das táticas esportivas). Para os autores, tal concepção

Apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem à sociedade alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 36).

Como consequência, temos (a) aulas que não concentram suas atividades em dias consecutivos, tendo em vista o cansaço e a exaustão; (b) separação das turmas por sexo; (c) aulas distribuídas no turno oposto; (d) aulas ministradas exclusivamente em espaços livres, como quadras e campos; (e) participação facultativa aos alunos trabalhadores. Todas essas características são reveladoras de uma concepção rígida, conservadora, seletiva da educação e

---

<sup>8</sup> Atualização que é feita pelo próprio autor: MELO, Flávio Dantas Albuquerque. *O trato com o conhecimento da Educação Física Escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade*. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 2017.

da educação física, segundo os autores. Aqui há, para nós, um salto importante: a crítica à aptidão física como objeto de conhecimento da educação física. Mas há também um problema, que é o não reconhecimento daquilo que avança na área a partir de tais estudos. Nenhum movimento novo surge pela simples negação do velho. Superar significa destruir os elementos que servem de entreve ao avanço de determinado fenômeno, mas, ao mesmo tempo, conservar os avanços. Isto é apontamento de método.

Em contraposição a esta perspectiva que toma a aptidão física como seu objeto de conhecimento, o Coletivo defende uma reflexão sobre a cultura corporal, a qual

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

Os autores aqui são enfáticos ao destacarem a importância de compreender a própria existência humana – e com ela a produção da corporeidade – numa perspectiva histórica, a partir da qual o trabalho é fundamental no processo de transformação da natureza e na construção da cultura. Para os autores, “É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39). Do ponto de vista ontológico, há avanços, mas há limites com relação à gnosiologia. O processo pelo qual o homem apreende a realidade não é explorado. Sabe-se que o homem se constitui homem pelo trabalho, mas não se compreende como se realiza este processo.

A dimensão corpórea do homem é concebida pelo Coletivo como linguagem<sup>9</sup>, trabalho e poder. Linguagem, porque tem a ver com gestualidade; trabalho por ser uma produção simbólica; e poder porque envolve disputa. “Essas três atividades não aparecem na

---

<sup>9</sup> Micheli Ortega Escobar, na entrevista que fala sobre a obra, ressalta que conceber a educação física como linguagem foi um equívoco. Nas palavras da autora, “O estudo da Educação Física visa apreender a expressão corporal como linguagem. Não!!! Isso é um erro, um erro. Porque nós estávamos ainda um pouco impregnados da visão vinda do idealismo de Kant e do pensamento alemão sobre as atividades corporais. Também nessa época, década de 90, no movimento mundial que hoje se faz sentir com toda força, havia um incentivo tremendo para que os intelectuais se ligassem a ótica fenomenológica dos fenômenos pedagógicos, especialmente na educação e na Educação Física” (ESCOBAR, 2012, p.129). Contudo, este também é um debate que está em movimento, mas não teremos condição de adentrar nele.

produção humana de forma fragmentada. Articulam-se e, simultaneamente, são linguagem, trabalho e poder” (idem, p. 40).

Para o Coletivo, nesta perspectiva o ensino tem um sentido lúdico, que está intimamente ligado à criatividade humana; tem uma relação com interesses de classe das camadas populares, na medida em que trabalha valores que contribuam com a formação da consciência de classe dos alunos; favorece os princípios da lógica materialista; toma o conhecimento como histórico, provisório, que deve ser trabalhado de forma espiralada para que a referência do pensamento do aluno amplie através dos ciclos. O esporte, por exemplo, como um dos elementos da cultura corporal, deve ser tratado de forma crítico-superadora, “[...] evidenciando-se o sentido e significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 41) – diferente da perspectiva anterior, que valoriza somente os aspectos técnicos e táticos do esporte. Aqui também há uma preocupação quanto a ênfase na secundarização da técnica em detrimento da necessidade de uma reflexão social, política, econômica dos conteúdos. Mas o que seria, então, a especificidade da área? Para nós, a reflexão social, política e econômica não é uma especificidade da educação física. Ela é genérica.

“Quanto ao tempo pedagogicamente necessário para aprender, os ciclos de organização do pensamento do aluno constituem o comando, as séries são secundárias. O ensino e a aprendizagem têm como referência básica o ritmo particular de cada aluno (idem, p. 42). Em crítica à ideia de aulas em turno oposto ou à dispensa das aulas de educação física, própria da concepção que toma a aptidão física como objeto de conhecimento, os autores destacam a importância do conhecimento próprio da educação física para a humanidade. Dizem os autores: “Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 42). Além disso, a educação física, sob a perspectiva apresentada pelo Coletivo, defende a construção e consolidação de um projeto político pedagógico que esteja engajado com a transformação estrutural da sociedade, que será efetivado mediante as lutas pelas transformações educacionais, pela democracia e na construção de uma teoria geral da educação física pautada numa prática transformadora.

No capítulo segundo, *Educação Física Escolar na Direção da Construção de uma Nova Síntese*, os autores (a) problematizam sobre o que é a educação física; (b) fazem um

breve histórico da área; e (c) destacam os primeiros movimentos renovadores que começaram a questionar o papel da educação física na escola e na sociedade, de forma geral, a partir dos anos 1970 e 1980.

Buscando oferecer um referencial teórico que consubstancie uma prática transformadora, os autores sintetizam a educação física como “[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50). Esta síntese provisória é a resposta que os autores dão à pergunta “O que é educação física?”. Afirmam, porém, não ser suficiente dizer o que é, mas, principalmente, o que vem sendo a educação física ao longo da história. E assim fazem um breve histórico da área.

O primeiro destaque dado é à ideia de que toda prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas. Pensando no âmbito da escola, por exemplo, “[...] os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança, equitação surgem na Europa no final do século XVIII e início do século XIX” (idem, p. 50) – tempo e espaço em que se consolidou a sociedade burguesa e os seus sistemas de ensino. “Para essa nova sociedade, tornava-se necessário ‘construir’ um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor” (idem, p. 51). A força física, ressaltam os autores, que era uma necessidade imposta pelo novo ritmo de trabalho, sobretudo pela Revolução Industrial, transformava-se em força de trabalho. Portanto, cuidar do corpo significava cuidar da nova sociedade que ali crescia. “E é nesses cuidados físicos com o corpo – os quais *incluíam* a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, vistos exclusivamente como fator higiênico” (idem, p. 51).

Os autores ressaltam que a inclusão dos exercícios físicos nos currículos foi potencializada com o surgimento, na Alemanha, das escolas de Ginásticas. Essas escolas se espalharam pela Europa e pela América naqueles países onde já existiam os sistemas nacionais de ensino. A sua adaptação para o contexto escolar foi feita através dos Métodos Ginásticos, desenvolvidos com a contribuição da fisiologia, da medicina, da biologia. Não à toa, o médico e, principalmente, o médico higienista teve um papel fundamental no desenvolvimento do conteúdo da educação física. Este conhecimento de ordem biológica foi o orientador da função da educação física na escola, qual seja, o desenvolvimento da aptidão física dos indivíduos. “As aulas de educação física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares

da disciplina e da hierarquia” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 53). Tínhamos, assim, de um lado, o caráter científico da biologia, da medicina e da fisiologia conferindo à educação física respeito no interior da instituição escolar, e, de outro, o projeto de homem disciplinado, submisso, alicerçado no militarismo, como base da identidade pedagógica da área.

No Brasil, este modelo foi predominante nas quatro primeiras décadas do século XX – sobretudo no período que coincide com a ditadura do Estado Novo. A educação física era exclusivamente prática, confundindo-se com instrução física militar. Somente em 1939 foi criada a primeira escola civil de formação de professores de educação física, o que viabilizou a substituição dos instrutores do exército do “cargo” de professor. Os autores ressaltam que após a Segunda guerra Mundial – que no Brasil corresponde ao fim do Estado novo – outras tendências disputaram a hegemonia no interior da escola. “Destaca-se o Método natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streicher e o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgada no Brasil por Auguste Listello” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54-55). Este último, que tem o esporte como o elemento da cultura corporal dominante, firmou-se pouco a pouco como referência na educação física no período pós-guerra. Segundo os autores,

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 54).

O esporte, assim, transformou a relação de “professor-instrutor” e “aluno-recruta” para a de “professor-treinador” e “aluno-atleta”, resalta o Coletivo. Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, tão defendidos pela pedagogia tecnicista (muito difundida no Brasil na década de 1970), serviram para o reordenamento da educação física escolar, baseada agora numa perspectiva esportivista.

O terceiro e último ponto deste capítulo trata exatamente dos movimentos renovadores que surgiram na década de 1970 como contraponto à educação física tal como vinha sendo até ali. Os autores abordam alguns desses movimentos, como, por exemplo, a psicomotricidade, desenvolvida por Jean Le Boulch, em 1978, que, entendida como uma variante da psicogenética, favorece “[...] o estímulo ao desenvolvimento psicomotor especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras que, segundo o autor,

melhoram através da prática do movimento” (idem, p. 55). Sem desenvolver muito sobre tal concepção, os autores fazem uma crítica:

Percebe-se nessa concepção a instrumentalização do “movimento humano” como meio de formação e a secundarização da transmissão de conhecimentos, que é uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular [...] denota-se, assim, o caráter idealista da concepção, pois lhe falta a perspectiva dos condicionantes histórico-sociais da educação (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 55).

O segundo movimento destacado pelos autores é o “humanista”, que na educação física foi incorporado por Vitor Marinho de Oliveira, em “Educação Física Humanista”, obra que, segundo o Coletivo, se referencia na psicologia humanista de Maslow e Rogers. Para os autores,

Essa perspectiva teórica é aquela que desloca a propriedade dada ao produto para o processo de ensino, introduzindo o princípio do ensino ‘não diretivo’. Situa os objetivos no plano geral da educação integral, onde o conteúdo passa a ser muito mais instrumento para promover relações interpessoais e facilitar o desenvolvimento da natureza, ‘em si boa’, da criança (IDEM, p. 55).

Terceiro e último movimento tratado pelos autores é o Esporte Para Todos (EPT), uma alternativa ao esporte de rendimento. Esta concepção está, segundo o Coletivo, impregnada de uma antropologia que coloca no centro a autonomia do ser humano. “Não é o esporte que faz o homem, mas o homem que faz o esporte, ele determina o que, como, onde, quando, por quanto tempo, com quem, sob que regras, com que objetivos, sob que condições o pratica” (COLETIVO DE AUTORES, 19992, p. 56). Há, porém, um destaque ao fato de que este foi um movimento contraditório e, portanto, nem sempre esteve ligado a esta perspectiva antropológica que coloca no centro a autonomia do ser humano. Aqui, mais uma vez, reconhecemos que a crítica dos autores é extremamente superficial e o não reconhecimento de suas possibilidades também é um problema.

O terceiro capítulo, *Metodologia do Ensino da Educação Física: a Questão da Organização do Conhecimento e sua Abordagem Metodológica*, apresenta um programa de educação física para os ensinos fundamental e médio a partir desta nova concepção, a crítico-superadora. Desta forma, o capítulo vem delineando (a) os conhecimentos de que deve tratar a educação física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, a luta) e a necessidade de compreensão de sua relação de interdependência “[...] com os grandes problemas sociopolíticos atuais, como ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais de trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano,



distribuição da renda, dívida externa e outras” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62-63);  
 (b) o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; e  
 (c) os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo.

Quanto ao primeiro aspecto, o do conhecimento de que trata a educação física, os autores a definem como “[...] uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada [...] de cultura corporal [...] configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como [...] jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.61-62). Portanto, o seu conteúdo é o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e outros elementos do universo da cultura corporal. Sobre a apropriação da cultura corporal, os autores ressaltam:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

O Coletivo de Autores é uma obra que oferece para a área uma nova proposta de objeto, a cultura corporal, mas ao que parece não há uma explicitação do que de fato é a cultura corporal, ou melhor, o que de fato é a especificidade da educação física. Cabe à educação física o trato com o conhecimento dança, por exemplo, a partir de seu caráter estético, lúdico, artístico, dentre outros? Não precisaríamos delimitar melhor qual é a nossa especificidade. O que diferenciaria, então, o trabalho com a dança em educação física e em Arte? Que significação objetiva na área dança cabe à educação física?

Continuam os autores:

Segundo Leontiev (1981), as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais. Isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas essas atividades têm uma significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno (IDEM, IBIDEM).

Achamos pertinente retomar uma citação que já referenciamos mais acima, mas que, em nossa avaliação, anuncia uma contradição com o que aponta Leontiev nesta passagem. Vejamos: “Há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, *ao seu próprio conhecimento* e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31, grifos nossos). Ao afirmar, tomando como referência Leontiev, que “as atividades têm uma

significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno”, o Coletivo de Autores está apontando a necessidade de garantir ao aluno o conhecimento sistemático, a significação real do objeto estudado, e isso pode significar a não adequação deste conhecimento aos limites do conhecimento próprio do aluno. Os autores reafirmam isso um pouco mais à frente: “Os conteúdos são conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à *explicitação das suas significações objetivas*” (idem, p. 64, grifos nossos). Esta apropriação do conceito de significação em Leontiev indicaria uma aproximação do Coletivo com a concepção de desenvolvimento de Vygotski? Como as categorias significação objetiva e sentido estão desenvolvidas na obra?

Ainda sobre o conhecimento de que trata a educação física, os autores fazem alguns destaques. Seguem as passagens:

Defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, conteúdo este que viabilize a leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (IDEM, p. 63). A percepção do aluno deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito (IDEM, p. 63). O aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica. (IDEM, p. 63). Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (IDEM, p. 63-64).

Mais uma vez percebemos o objeto da educação física sendo referenciado de forma genérica, não deixando claro qual é a especificidade da área.

Sobre o tempo pedagogicamente necessário para o processo de assimilação do conhecimento, o principal aspecto tratado é o da espiralidade do trato com o conhecimento. Para pegar o exemplo que os autores dão, pensemos no fundamento “salto”. No primeiro ciclo, o aluno executa o salto de forma espontânea e, ao longo dos outros ciclos, respondendo a problemas colocados pelo professor, o aluno ampliará o domínio sobre o salto. Avançando, por exemplo, para o quarto ciclo, que na proposta dos autores é o ciclo em que o aluno lida com a regularidade científica, o aluno já poderá sistematizar os conhecimentos sobre o salto a partir do conhecimento da física, da cinesiologia, fisiologia e até mesmo da política e da filosofia. – Aqui parece fazer sentido a fala de Soares (2012) sobre a ideia de ciclo ser confundida como “progressão automática”, a partir da qual parte-se sempre do menos

complexo para o mais complexo. Isso está presente nas propostas dos conteúdos. Avancemos mais.

Neste tópico, os autores vêm construindo uma proposta de organização dos conteúdos a partir da lógica dos ciclos. O primeiro conteúdo é o jogo. Vejamos como os autores tratam do jogo:

O jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de “ação”. Para entender o avanço da criança no seu desenvolvimento, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a colocam em ação. Não sendo o jogo aspecto dominante da infância, ele deve ser entendido como “fator de desenvolvimento” por estimular a criança no exercício do pensamento, que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independente do que ela vê” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 66). Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver a sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência (IDEM, IBIDEM). A ênfase no propósito/objetivo do jogo acentua-se com o desenvolvimento da criança. Sempre esse propósito/objetivo é o que decide o jogo, justifica a atividade e determina a atitude afetiva da criança (IDEM, IBIDEM). Observa-se o desenvolvimento da criança no caráter dos seus jogos, que evoluem desde aqueles onde as regras encontram-se ocultas numa situação imaginária [...] até os jogos onde as regras são cada vez mais claras e precisas, e a situação imaginária é oculta (IDEM, IBIDEM).

O jogo é tratado como fator de desenvolvimento, que potencializa o exercício do pensamento da criança. Ele é visto como fundamental para a mudança da consciência da criança, num processo que vai desde a necessidade da sensação empírica com os seus constituintes, da fantasia, até a ocultação destes. O que nos diria isso sobre o processo de desenvolvimento humano? Aqui quando refere-se às ações, às significações e aos motivos, o Coletivo refere-se à estrutura da atividade e à estrutura da consciência?

Quando tratam dos esportes, especificamente dos fundamentos do voleibol, uma passagem nos chama atenção. Os autores destacam que “Cada um desses fundamentos pode dar significado a jogos que podem ser jogados em qualquer série, *respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno*, pois é esse estágio que indica o tipo de organização e regras que podem ser colocadas” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 74 grifos nossos).

Este destaque ao estágio de desenvolvimento é feito em várias passagens do texto. Ao demonstrarem alguns exemplos para o trato com o basquetebol, os autores finalizam:

Os exemplos ilustram formas possíveis de abordar o esporte numa perspectiva pedagógica; não se trata, porém, em momento algum, de levar a uma especialização precoce de posição ou função dentro de um jogo, ou o uso de sistemas táticos complexos que não se ajustem ao estágio de desenvolvimento dos alunos (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 76, grifos nossos).

No exemplo da ginástica, os autores ressaltam:

A elaboração de um programa de ginástica para as diferentes séries exige pensar na evolução que deve ter em sua abordagem, *desde as formas espontâneas de solução dos problemas com técnicas rústicas nas primeiras séries, até a execução técnica aprimorada nas últimas séries do ensino fundamental, bem como do ensino médio, onde se atinge a forma esportiva, com e sem aparelhos formais* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 78, grifos nossos).

Há aqui a referência a uma transição de uma forma mais primitiva de elaboração de movimento para uma forma mais complexa. Tal fato também é um indicador da concepção de desenvolvimento adotada pelo Coletivo, tendo em vista que a atividade de ensino tem um papel fundamental no desenvolvimento humano.

Pedimos licença para uma longa citação, onde é possível ver este movimento feito pelos autores pelo exemplo da ginástica.

*2.4.1 A Ginástica no Ciclo de educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)*

a) Formas ginásticas que impliquem as próprias possibilidades de saltar, equilibrar, balançar e girar em situações de:

– desafios que apresentam o ambiente natural (por exemplo, os acidentes do terreno como: declives, buracos, valas etc., ou árvores, colinas etc.); – desafios que apresentam a própria construção da escola, praça, rua, quadra, etc. onde acontece a aula; – desafios propostos por meio de organização motivadora de materiais ginásticos, formais ou alternativos.

b) Formas ginásticas que impliquem diferentes soluções aos problemas do equilibrar, trepar, saltar, rolar/girar, balançar/embalar. (Sugere-se o início com técnicas rudimentares, criativas dos alunos, evoluindo para formas técnicas mais aprimoradas.)

c) Formas ginásticas organizadas para possibilitar a identificação de sensações afetivas e/ou cinestésicas, tais como prazer, medo, tensão, desagrado, enrijecimento, relaxamento etc.

d) Formas ginásticas que contribuam para promover o sucesso de todos.

e) Formas ginásticas com fundamentos iguais para os dois sexos.

f) Formas ginásticas coletivas em que se combinem os cinco fundamentos: saltar, equilibrar, trepar, embalar/balançar e rolar/girar. (Recomenda-se promover a exibição pública das habilidades ginásticas desenvolvidas, bem como a avaliação individual e coletiva para evidenciar o significado das mesmas na vida do aluno.)

*2.4.2 A Ginástica no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª séries)*

a) Formas técnicas de diversas ginásticas (artística ou olímpica, rítmica desportiva, ginásticas suaves, ginástica aeróbica etc.).

b) Projetos individuais e coletivos de prática/exibição de ginástica na escola e na comunidade.

*2.4.3 A Ginástica no Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª a 8ª séries)*

a) Programas de formas ginásticas, tecnicamente aprimoradas, considerando os objetivos e interesses dos próprios alunos.

b) Formação de “grupos ginásticos”, que pratiquem e façam exibições dentro e fora da escola, envolvendo a comunidade.

#### 2.4.4 A Ginástica no Ciclo de Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento (Ensino Médio)

- a) Formas ginásticas que impliquem conhecimento técnico/artístico aprofundado da ginástica artística ou olímpica, da ginástica rítmica desportiva ou de outras ginásticas.
- b) Formas ginásticas que impliquem conhecimento científico/técnico aprofundado da ginástica em geral para permitir o planejamento do processo de treinamento numa perspectiva crítica do significado a ela atribuído socialmente. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 79-80)

Como dissemos, a lógica parte do mais simples, em que se começam com os fundamentos, passando pelas técnicas das diversas ginásticas (rítmica, artística, aeróbica), aprimoramento da técnica com formação de “grupos ginásticos”, até às formas ginásticas mais complexas, que implicam conhecimento técnico/científico, apropriação do processo de treinamento para uma compreensão crítica de seu significado, dentre outras coisas. No entanto, não há referências quanto ao processo que promove os saltos qualitativos de um estágio a outro – o que é uma questão central quando pensamos no desenvolvimento humano sob uma perspectiva dialética.

O terceiro aspecto deste capítulo, o que trata dos procedimentos didático-metodológicos, indica “pistas” para o desenvolvimento das aulas dentro da perspectiva crítico-superadora. Os autores sinalizam que o processo pedagógico pressupõe princípios norteadores (os princípios curriculares são um exemplo); que os conteúdos (do universo da cultura corporal) devem insurgir da realidade concreta do mundo do aluno; que o professor promova, pela lógica dos ciclos, a ampliação destes conhecimentos, superando os limites do senso comum através do confronto com o conhecimento científico. Esse movimento possibilita ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade, o que implica a apropriação dos conteúdos pelos mesmos. Para os autores, “Os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo, a formação de interesses e a manifestação de possibilidades e aptidões para conhecer a natureza e a sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 87).

Aqui há uma síntese do que vêm propondo os autores desde o primeiro capítulo: a ideia é que o aluno se aproprie dos conhecimentos da educação física de modo que possa, através destes conhecimentos, compreender a realidade natural e social em que vive. Mais uma vez nos parece faltar aqui uma objetividade para o trato com o conhecimento específico da educação física.

O quarto capítulo é o que trata da *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. Aqui os autores chamam a atenção para os limites do modelo de avaliação predominante, caracterizado pela seletividade, classificação, meritocracia, o que, para os autores, “[...] consolida, através dos instrumentos e medidas, a legitimação do fracasso, a discriminação, a evasão e expulsão dos alunos, principalmente daqueles oriundos da classe trabalhadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 98).

Uma das principais críticas que se faz aos métodos de avaliação tem a ver com a sua vinculação àquilo que a escola assume como projeto histórico e que está relacionado ao modo como se produz a existência humana. Para os autores,

Sem o reconhecimento dessas inter-relações dialéticas, como o são, por exemplo: a seleção, a retenção e a eliminação; o acesso ao conhecimento; a distinção teoria-prática em função das atribuições no processo de trabalho, etc., torna-se muito difícil compreender a avaliação como elemento metodológico complexo que compõe a prática pedagógica cotidiana de professores, alunos e administradores escolares (IDEM, p. 98).

Como que efetivamente vinha se dando (até ali) a avaliação em educação física? O Coletivo chama a atenção para o fato da predominância da seleção de alunos para competições e apresentações; para a “presença” do aluno nas aulas como único critério de aprovação ou reprovação; ou ainda às qualidades físicas e técnicas dos alunos (peso, altura, destrezas motoras, etc.). Quer dizer, “Essa função, na escola, tem servido para selecionar, segregar, retardar ou eliminar o aluno, seja para a equipe, para a apresentação ou demonstração, para a série seguinte, para o mercado de trabalho” (idem, p. 99), sobretudo quando a referência é a aptidão física e os critérios o alto rendimento desportivo. Mais uma vez, para os autores, homogeneizar, igualar os “corpos” das crianças é desconsiderar a sua condição de classe.

Em contraposição a esta perspectiva, que se pauta na meritocracia, na seleção baseada no rendimento esportivo, em que o professor é um treinador técnico e o aluno um atleta em potencial, o Coletivo propõe outro sentido, outra finalidade, forma, conteúdo para o processo de avaliação em educação física. Para os autores, “[...] o sentido da avaliação do processo ensino-aprendizagem em educação física é o de fazer com que ela sirva de referência para a análise da aproximação ou distanciamento do eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola” (idem, p. 103).

Nesta nova perspectiva, a proposta é que a avaliação (a) esteja referenciada nos objetivos do plano escolar e também num projeto histórico – o que passa pela compreensão da

sociedade que vivemos e da sociedade que queremos construir; (b) que se leve em consideração a totalidade da conduta humana; (c) que se superem as práticas mecânico-burocráticas e, ao mesmo tempo, se forjem práticas que mobilizem plenamente a consciência, os saberes, as capacidades cognitivas – o que é possível pelas práticas avaliativas produtivo-criativas e reiterativas, as quais “[...] buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante de identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem, bem como a superação dos mesmos, através do esforço crítico e criativo coletivo dos alunos e as orientações do professor” (idem, p. 104); (d) que possibilite aos estudantes participação nas decisões, numa perspectiva de avaliação participativa; (e) que se leve em consideração o tempo pedagogicamente necessário para aprendizagem, “[...] que deve ser adequado ao ritmo de aprendizagem da turma” (idem, p. 105); (f) que permita uma leitura crítica da realidade, levando-se em consideração a condição de classe; (g) que se valorize os princípios da ludicidade e da criatividade em detrimento do princípio do rendimento (esportivo); (h) que leve-se em conta o confronto entre os interesses e necessidades objetivas e subjetivas dos alunos e as intenções também objetivas e subjetivas da sociedade; (i) que a nota não seja um mero mecanismo burocrático de classificação, mas um instrumento que permita constatar o quão próximo ou distante está o aluno do eixo curricular do projeto pedagógico; e (j) que se compreenda a necessidade de criar “[...] situações onde normas e valores, regras e padrões que informam tais condutas devem ser criticados, reinterpretados e redefinidos” (idem, p. 106).

Em síntese, a avaliação não deve ser um mecanismo de seleção, mas um indicativo do grau de aproximação/afastamento do eixo curricular fundamental, a saber, a constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa e contraditória.

Estas considerações trazem algumas implicações ao processo de avaliação do ensino-aprendizagem, segundo os autores. Por exemplo: (a) no fazer coletivo, na medida em que inter-relaciona a avaliação da educação física com a avaliação institucional, estabelecendo coerência com o projeto pedagógico da escola; (b) nos conteúdos e metodologia, que devem ser constantemente reavaliados a partir dos interesses individuais e coletivos e dos projetos pedagógico e histórico; (c) nas normas e critérios, que precisam tomar como parâmetro a ampliação das possibilidades corporais coletivas em detrimento do “adestramento físico”; (d) nos níveis de desenvolvimento dos alunos, que devem estar em consonância com os ciclos de aprendizagem; (e) no redimensionamento do processo de ensino, que supera a verificação simples e leva em conta as diferenças individuais na aprendizagem; (f) na emissão do

conceito, que precisa se revelar não de forma quantitativa, mas qualitativa, considerando aquilo que determina desempenho, conhecimento, habilidade; (g) nas fontes de dados quantitativos e qualitativos, considerando a inter-relação entre um e outro e a passagem de um estágio para outro, por exemplo, na execução de alguma atividade.; (h) na utilização dos instrumentos, que devem ser bem elaborados, estimulando e desafiando o interesse e a curiosidade dos alunos, com finalidades precisas, registros sistemáticos; (i) na interpretação do insucesso e do erro, sendo “[...] necessário levar em conta que o erro compõe o processo de aprendizagem e faz parte da construção do domínio de novos conhecimentos, habilidades e atitudes” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 109.); e (j) nos eventos avaliativos, podendo, inclusive, lançar mão de avaliações informais, fora daqueles instrumentos predeterminados pela escola.

Por fim, ao fazer referência a um exemplo de aula dado no livro, os autores destacam que a análise de procedimentos como seleção de conteúdos, procedimentos, técnicas, materiais, métodos e outros é fundamental para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, uma vez que as decisões tomadas com relação a estes procedimentos garantirão ou não a aprendizagem do aluno.

Assim, feitos os apontamentos sobre contexto, estágio de desenvolvimento da produção do conhecimento no período em que a obra foi escrita, e conteúdo da obra – com destaque para as passagens que consideramos “problemáticas” e anunciadoras de uma relação com uma concepção de desenvolvimento humano –, nós finalizamos este capítulo com a tarefa de, de posse do conhecimento sobre o desenvolvimento humano a partir da contribuição de Vygotski e sua Escola, retomar as questões apontadas e conferir a coerência interna entre a concepção de desenvolvimento apresentada pelos autores e a concepção de desenvolvimento da Escola de Vygotski. Fazemos no próximo capítulo o esforço de compreender tal concepção.



### 3 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO EM VYGOTSKI E SUA ESCOLA

O conjunto dos trabalhos de L. S. Vygotski, Alexis Leontiev e A.R. Luria, e também de outros autores que deram continuidade a tais estudos, são a base de uma nova perspectiva científica no campo da psicologia, que ficou conhecida como psicologia histórico-cultural. Esta teoria surgiu, sobretudo, em contraposição às teorias psicológicas predominantes até o início do século XX, que subordinavam o desenvolvimento do ser humano às leis biológicas. Segundo Leontiev (1978), a psicologia soviética é o resultado da luta pela assimilação do leninismo-marxismo contra concepções idealistas e biologizantes. Uma psicologia marxista significava uma nova etapa histórica, significava uma psicologia autenticamente científica e materialista, segundo este mesmo autor.

Para Martins (2013a, p. 2)

A dedicação de Vygotski e de demais psicólogos a ele vinculados, a exemplo de Leontiev e Luria, aos estudos dos aspectos que realmente diferenciam os psiquismos humanos dos demais animais colocou no cerne da questão o desenvolvimento de propriedades cuja formação subjuga-se à apropriação da cultura. Consideramos ainda que, não por acaso, Vygotski, e também Leontiev e Luria, defenderam que o estudo do *desenvolvimento social do psiquismo humano* fosse o verdadeiro objeto da psicologia científica.

E o que significa dizer que o objeto de estudo da psicologia é o desenvolvimento *social* do psiquismo humano? Significa dizer que “[...] o homem é um ser de natureza social, [...] tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1978, p. 261) e, portanto, que as formações e transformações que ocorrem na vida humana vão depender da forma como os indivíduos se firmam na realidade objetiva, ou melhor, de como se apropriam das objetivações, das condições de vida social e de educação que estão disponibilizadas em sua realidade. O psiquismo humano se releva como imagem do real e como legado da existência do homem enquanto ser social.

O ponto de partida para a análise do desenvolvimento humano feita pela psicologia histórico-cultural é a tese marxista de que o ser humano não é tido como algo pronto, dado pela natureza dessa ou daquela forma, inerte, imutável, isolado; afinal, “a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX E ENGELS, 2007. p. 538). Portanto,

O ser, em cujo horizonte, não é apenas um ser que o passado fixou, nem é apenas um dado que em presencialidade inerte se positiva; o ser – objetiva e subjetivamente nosso – é uma totalidade em devir de transformação, onde nos inserimos sempre já e que quotidianamente modelamos. O ser determina-se, deste modo, num horizonte de

possíveis que há que penetrar: encerra e projeta um vector de futuro, de transcendência, que é, desde o fundo, um feito, um a-fazer (BARATA-MOURA, 1996, p. 107-108).

Pensado desta forma, o ser é em seu processo de vir a ser. O ser se encontra na complexidade histórica do devenir. Não é algo estagnado, livre da materialidade, mas que está em constante movimento e, portanto, em contradição. É determinado tanto pela multiplicidade de determinações que acontecem ao mesmo tempo (mais imediatas) quanto por aquelas que se desenvolvem ao longo do tempo (históricas). Dito de outra forma: “de um ponto de vista ontológico, a unidade (material) do ser tece-se de multiplicidade – na sincronia de um corte que lhe surpreende a arquitetura de estruturação e na diacronia de um processo que lhe enriquece a concreção, enquanto positividade, fluência e transformação” (BARATA-MOURA, 2006, p. 135).

Para Marx (2010), a sociedade não é uma abstração frente ao indivíduo. A forma como a sua vida aparece é uma externalização e ratificação da vida social. Vida individual e vida genérica não são coisas distintas. Mesmo sendo o homem um indivíduo singular, é ele, ao mesmo tempo, a totalidade das relações sociais, tanto do ponto de vista ideal, subjetivo, quanto concretamente, como fruição efetiva da existência social.

Quer isto dizer que os processos funcionais do pensamento, e de todas as funções superiores, e com eles a possibilidade da construção da imagem da realidade em suas vinculações internas abstratas, se formam a partir do processo de internalização dos signos da cultura. Este processo é, portanto, exógeno, quer dizer: na medida em que acessa a cultura, o indivíduo vai desenvolvendo seu psiquismo por meio de processos funcionais cada vez mais complexos, que estão intimamente relacionados. Para Luria (1979, p. 6), a explicação do desenvolvimento humano não está nos limites do organismo, “[...] mas na história social da humanidade, nas formas de linguagem e trabalho social que se constituíram ao longo da história da sociedade e trouxeram para a vida tipos mais aperfeiçoados de comunicação e novas formas de atividade consciente”. Não significa isso uma negação do tipo biológico. Vygotski e sua Escola não perdem de vista a unidade contraditória entre natureza e cultura, entre objetividade e subjetividade (MARTINS, 2013a).

Tomando isto como referência, buscamos neste capítulo compreender o que significa dizer que as formas superiores do comportamento humano são produto da história social. Alguns núcleos teóricos conceituais são, portanto, fundamentais para podermos dar conta de tal explicação. São eles: a crítica às concepções tradicionais da psicologia; as linhas do

desenvolvimento do comportamento; o signo como pressuposto para o autodomínio do comportamento; e a atividade consciente do homem.

### 3.1 ALGUNS APONTAMENTOS DA CRÍTICA ÀS CONCEPÇÕES TRADICIONAIS DA PSICOLOGIA FEITA POR VYGOTSKI E SUA ESCOLA

Para Lúria (1979, p. 1), a ciência deve ser a base da psicologia, que, por sua vez, tem a tarefa de “estabelecer as leis básicas da atividade psicológica, estudar as vias de sua evolução, descobrir os mecanismos que lhe servem de base e descrever as mudanças que ocorrem nessa atividade nos estados patológicos”. Todavia, esta perspectiva de análise da consciência humana sempre foi negada pela filosofia idealista e também pela igreja, que atribuíam à vida espiritual e subjetiva a consciência do homem.

Tivemos até o final do século XIX predominantemente o pensamento que dividia todos os fenômenos em duas grandes categorias. De um lado, os fenômenos físicos, facilmente explicados pela causalidade, e, de outro, os fenômenos psíquicos, inacessíveis à análise objetiva, científica. Aqui havia a ideia de que os processos elementares dos campos físico e psíquico (sensações e movimentos) eram processos naturais, suscetíveis de estudo científico; e que os fenômenos superiores (consciência e pensamento) eram manifestação do campo espiritual, podendo ser abordado por descrições subjetivas. Esta tese dividiu a psicologia em dois campos: a) a psicologia naturalista científica ou psicologia fisiologista, que definia as leis objetivas dos processos psicológicos mais elementares; e b) a psicologia descritiva ou subjetiva, que tomava as formas superiores como manifestações do espírito (LURIA, 1979).

Este enfoque dualista levou determinados campos da psicologia à tentativa de superar uma certa estagnação desta área por meio de métodos próprios das ciências naturais. Ou seja, aplicavam-se métodos das ciências naturais ao estudo dos processos psicológicos, fazendo análises tal como se faziam de outros fenômenos da natureza. Como exemplo, temos os estudos de Ivan Mikháylovith Sétchenov (1829-1905), Ivan Petrov Pávlov (1849-1936), M. D. Bekhteryev (1857-1927), A. A. Ukhtomsky (1857-1942), que “[...] tentaram formalizar um enfoque das bases objetivas e fisiológicas da atividade psíquica e fundamentar a possibilidade de uma Psicologia objetiva e naturalista” (LURIA, 1979, p. 4).

Neste contexto, a ciência do comportamento – o behaviorismo – desenvolvida pelo psicólogo americano J.B. Watson, amparada na tese segundo a qual a consciência é um conceito científico, inacessível à pesquisa, propôs que apenas o comportamento externo fosse

considerado objeto da psicologia. Válido destacar que este comportamento externo estava ligado apenas às necessidades biológicas e aos reflexos condicionados. Por um lado, há um avanço, e tanto Vygotski (2012) quanto Luria (1979) reconhecem isso, na medida em que abandonava-se o estudo do mundo subjetivo na tentativa de consolidar na psicologia uma ciência objetiva. Mas, por outro lado, limitava-se à descrições externas ao comportamento, sob um enfoque excessivamente mecanicista da atividade psíquica, que iria revelar muito em breve as suas limitações e levar a psicologia a uma crise não menos patente do que a crise do enfoque dualista dos fenômenos psíquicos.

Assim, ficou evidente, alguns anos após a crescente evolução do behaviorismo americano, que a sua explicação mecanicista não mostrava os reais mecanismos fisiológicos, chegando ao ponto de substituir sua pesquisa fisiológica científica por descrições exteriores e limitadas. Logo, as formas complexas da atividade psíquica do homem, como a atenção ativa e o pensamento lógico, por exemplo, continuavam à margem do campo de pesquisa científica (LURIA, 1979).

Tais limites já anunciavam a necessidade de se passar a uma análise científica das formas superiores do comportamento, porque até ali todas as análises eram determinadas, em última instância, por uma pseudociência.

Segundo Luria (1979), foi Vygotski quem formulou, pela primeira vez, uma psicologia autenticamente científica, capaz de superar a crise na psicologia. Para este autor, essa crise era fruto do processo de evolução da ciência que levou a psicologia à duas direções. Uma que continuava com o enfoque científico-natural, limitada aos processos mais elementares; e outra que tomou os fenômenos exteriores da atividade consciente do homem como objeto de sua análise, mas limitando-se à descrição subjetiva dos fenômenos, que não passavam de manifestações do espírito. Fazia-se necessário, portanto, converter em objeto da psicologia as formas superiores e especificamente humanas da atividade consciente à luz da ciência, definindo as leis objetivas a que elas se subordinam, tomando por referência a origem socialmente histórica das formas superiores da atividade consciente.

E como assinalou Luria, Vygotski fez este movimento. Tomou como ponto de partida os limites da concepção tradicional de psicologia, que, em sua opinião, era equivocada e unilateral, incapaz de considerar os fatos do desenvolvimento histórico, confundindo, sobremaneira, o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social (VYGOTSKI, 2012), e elaborou um novo método de investigação psicológica.

Até ali, as análises feitas sobre a forma superior do comportamento tinham a tendência de isolar os elementos de cada etapa, negligenciando, por consequência, a raiz histórica das formas superiores do comportamento da criança. Ainda que a psicologia destacasse a existência de processos orgânicos e culturais no desenvolvimento da criança, não avançava na explicação sobre as diferenças fundamentais destas linhas do desenvolvimento e o papel que cada uma cumpre neste processo. Ao contrário, as colocavam como fenômenos de mesma ordem, que agem pelo mesmo princípio.

Para Vygotski, tanto a velha psicologia empírica subjetiva como a nova psicologia objetiva – behaviorismo estadunidense e reflexiologia russa –, em que pesem as diferenças profundas entre uma e outra, possuem a mesma atitude analítica, pois reduzem as formações e as formas superiores às inferiores, os problemas qualitativos a problemas quantitativos. Em síntese, “[...] ambas as tendências coincidem em que seu pensamento científico não é dialético”<sup>10</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 15). Nas palavras do autor,

Aproximando em um certo sentido a psicologia subjetiva e a objetiva, nos limitamos a afirmar que a abordagem atomística da psicologia empírica e a da psicologia objetiva torna impossível, de fato e de acordo com seus próprios fundamentos, o estudo dos processos psíquicos superiores adequado à sua natureza psicológica. Em sua essência, tanto uma como a outra não são mais que uma psicologia dos processos elementares<sup>11</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 16).

A crítica de Vygotski toma por base o caráter naturalista destas concepções. Isto não significa, porém, a negação do estudo das raízes do desenvolvimento das funções psíquicas, ou seja, das raízes biológicas e orgânicas; estas são fundamentais para compreender a pré-história dessas funções. O problema consiste, todavia, não na compreensão dos fatores biológicos no desenvolvimento do psiquismo da criança, mas na redução do desenvolvimento psíquico ao desenvolvimento biológico das funções elementares.

Ao atribuir ao biológico o desenvolvimento da criança, explica Vygotski (2012), supõe-se que o desenvolvimento de uma criança europeia de família culta dos dias atuais se repete numa criança de uma tribo primitiva – o que além de equívoco é a prova cabal de que tais explicações são formuladas à margem da historicidade, fazendo do desenvolvimento um processo independente, autossuficiente e inato.

---

<sup>10</sup> Tradução nossa: “[...] ambas tendencias coinciden en que su pensamiento científico no es dialético” (VYGOTSKI, 2012, p. 15).

<sup>11</sup> Tradução nossa: Aproximando en un cierto sentido la psicología subjtiva y la objetiva, nos limitamos a afirmar que el planteamiento atomístico dela psicología empírica y el de la psicología objetiva hacen imposible de hecho e de acurdo con sus próprios fundamentos, el estudio de los procesos psíquicos superiores adecuado a su naturaleza psicológica. En su esencia, tanto la una como la otra no son más que una psicología de los procesos elementales (VYGOTSKI, 2012, p.16).

Seguindo ainda o raciocínio do autor, temos que tanto a velha psicologia – que fraciona os processos superiores em componentes de processos primários –, como a nova psicologia – que elucida o conteúdo e divide-os em elementos – estão limitadas a uma esfera atomística. Mesmo o behaviorismo, que avança, por exemplo, nos conceitos de sistema e função e reconhece que a análise integral dos processos é essencial numa investigação, não supera os limites de uma análise dos processos elementares.

Assim, ao não abordar a origem das funções psíquicas superiores, tais concepções conduzem, inevitavelmente, a uma concepção metafísica.

O dualismo entre inferior e superior, a divisão metafísica da psicologia em dois níveis, alcança seu grau máximo na ideia que divide a psicologia em duas ciências separadas e independentes: psicologia fisiológica, das ciências naturais, explicativa ou causal, por uma parte, e compreensiva, descritiva, ou teleológica, psicologia do espírito, como fundamento de todas as ciências humanas, por outra<sup>12</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 19).

Tal dualismo coloca a análise, de um lado, partindo de leis eternas da natureza e, de outro lado, de leis eternas do espírito, negando substancialmente aquilo que Vygotski vai defender como elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento psíquico do homem, a saber: as leis históricas. O fato é que, até ali, por mais avançadas que fossem algumas teorias diante das anteriores, estavam limitadas em virtude da negação das leis históricas, sociais, culturais, da separação entre cultura e história – e mesmo aquelas que consideravam a cultura no processo de desenvolvimento do psiquismo, o faziam abstratamente.

Nas palavras de Vygotski, “[...] não é suficiente aproximar formalmente a psicologia com a história, há que se perguntar, também, que psicologia e que história estamos aproximando. Metafisicamente se pode aproximar tudo quanto se queira, tudo com tudo<sup>13</sup>” (VYGOTSKI, 2012, p.27). Assim, estas concepções estão longe de estudar os problemas do desenvolvimento cultural como um processo real, precisamente porque o fazem sob uma fórmula abstrata.

---

<sup>12</sup> Tradução nossa: “El dualismo de lo inferior y superior, la división metafísica de la psicología en dos niveles alcanza su cota máxima en la idea que divide la psicología en dos ciencias separadas e independientes: psicología fisiológica, de ciencias naturales, explicativa o causal, por una parte, y comprensiva, descriptiva, o teleológica, psicología del espíritu, como fundamento de todas las ciencias humanas, por otra (VYGOTSKI, 2012, p. 19).

<sup>13</sup> Tradução nossa: “[...] no basta con aproximar formalmente la psicología con la historia, hay que preguntar además, *qué* psicología y *qué* historia estamos acercando. Metafisicamente se puede aproximar todo cuanto se queira, todo con todo (VYGOTSKI, 2012, p. 27).

A psicologia infantil é um dos exemplos que o autor usa para abordar esta questão. Segundo aponta em seus estudos, este campo da psicologia ignora o conceito das funções psíquicas superiores na medida em que as estuda em estágio embrional. Vejamos: dois são os grupos que compõem o conteúdo do conceito das funções psíquicas superiores, quais sejam: a) o domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (linguagem escrita, cálculo, etc.), que é resultado de um processo de interiorização dos objetos externos (isto estará mais claro quando da caracterização da atividade); e b) o processo do desenvolvimento das funções psíquicas especiais, não limitada nem determinada com exatidão (atenção voluntária, memória lógica, formação dos conceitos, etc.). Ambos os processos, tomados em conjunto, compõem o desenvolvimento das formas superiores do comportamento. Todavia, este problema não é tomado pela psicologia infantil como essencial, em relação. Ao contrário, aparecem em separado – o que se justifica pela falta de domínio das diferenças entre as duas linhas distintas do desenvolvimento psíquico da criança (a biológica e a cultural); pela simplificação do processo de desenvolvimento. Para Vygotski, uma concepção equivocada traz, por consequência, análises equivocadas. E é exatamente isso que acontece com a psicologia infantil.

Tão equivocadas quanto à psicologia infantil, são, para Vygotski, a psicologia compreensiva e a psicanálise. A primeira limitava o desenvolvimento das funções psíquicas ao amadurecimento das funções elementares, entendendo que sobre a atenção involuntária se estruturaria a voluntária ou sobre a imaginação reprodutora se estruturaria a criativa. A segunda, por sua vez, denominada por Vygotski como ultra naturalista, toma o desenvolvimento das funções psíquicas superiores na investigação do instinto sexual, da metamorfose erótica. Nela, as formações culturais são secundárias, não passam de rasgos sexuais representados na psique. Ambas estão, segundo o autor, à margem da natureza e da história e, mesmo avançando em alguns pontos, estão longe de estudar adequadamente o desenvolvimento cultural, precisamente por ser este um processo real e não abstrato.

Para Vygotski, a compreensão dos processos de desenvolvimento humano demanda o reconhecimento da unidade contraditória entre organismo e cultura, entre natureza e história, entre filogênese e ontogênese.

[...] a cultura origina formas especiais de comportamento, modifica a atividade das funções psíquicas, constrói novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de seu comportamento, transforma suas

inclinações e funções naturais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais<sup>14</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 34)

Temos assim que o método de investigação psicológica que toma o dualismo entre natureza e cultura, entre objetividade e subjetividade, é limitado. O ser humano não pode ser considerado a soma de seus elementos. É necessário que se parta do todo para compreender seus elementos, e não o contrário. A tese marxista de que a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco confirma a ideia de que é preciso partir do mais avançado para compreender o menos avançado. E para compreender o desenvolvimento humano é preciso tomar como referência o seu comportamento superior para entender aquilo que o constitui e, ao fazer isso, Vygotski compreende o ser humano não como a soma de elementos biológicos e elementos culturais, mas como a síntese de um processo contraditório que se realiza na relação dialética entre natureza e cultura. “[...] o psiquismo é unidade material e ideal que se desenvolve socialmente” (MARTINS, 2013a, p. 31).

### 3.2 AS TRÊS LINHAS PRINCIPAIS NO DESENVOLVIMENTO DO COMPORTAMENTO

Em “Estudos sobre o comportamento: símios, homem primitivo e criança”, (1996), Vygotski e Luria apresentam sistematicamente o caminho da evolução psicológica desde o macaco até o homem cultural<sup>15</sup>. O objetivo dos autores é o de mostrar as três linhas principais no desenvolvimento do comportamento, a saber: a evolutiva, a histórica e a ontogenética. A psicologia do homem adulto passa, portanto, por três trajetórias: a evolução biológica do animal até o ser humano; a evolução histórico-cultural – responsável pela transformação do homem primitivo no homem cultural moderno; e a ontogênese do homem (desde o nascimento até a fase adulta). Retomar este movimento histórico é uma das tarefas da psicologia científica, segundo os autores, tendo em vista que não pode ser objeto da psicologia o psiquismo na sua forma fenomênica, aparente, acabada. O verdadeiro estudo

---

<sup>14</sup>Tradução nossa: [...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento especificamente culturales (VYGOTSKI, 2012, p. 34).

<sup>15</sup> Leontiev (1978), aborda todo o caminho do processo de evolução do psiquismo animal, que passa pela transição à vida pluricelular; à vida na terra, pelo desenvolvimento dos órgãos da sensibilidade e do movimento (que resultaram no sistema nervoso primitivo); pela complexificação do córtex cerebral e conversão do cérebro como principal órgão de tratamento das informações vindas do exterior, que adquiriu propriedades de estímulos condicionados; até a fase em que os animais inauguram um estágio de grande complexidade na estrutura de sua atividade. Optamos por não fazer este movimento em virtude dos limites do próprio texto.



psicológico exige, portanto, a análise do *desenvolvimento do psiquismo*, que revele todo o processo de sua formação e as linhas que regem o seu desenvolvimento.

A primeira linha é estudada por Vygotski e Luria (1996) a partir dos experimentos que Köhler realizou com macacos. Aqui há uma síntese deste desenvolvimento feita a partir da análise dos três estágios de desenvolvimento do comportamento do animal: o primeiro estágio é o das reações hereditárias ou modos inatos de comportamento; o segundo é o dos reflexos condicionados ou treinamento; o terceiro, por sua vez, o do intelecto – presente somente nos macacos antropoides superiores. Sintetizamos no quadro abaixo algumas sínteses e também algumas passagens do texto de Vygotski e Luria (1996) que resumem as características de cada estágio. O esquema nos ajuda a compreender este processo de desenvolvimento nos animais – no macaco especificamente – e as determinações para sua passagem ao homem primitivo.

### Quadro 3 – Estágios de desenvolvimento do comportamento dos animais

<p>Primeiro estágio: <b>Reações hereditárias ou modos inatos de comportamento (instintos)</b></p> <p>*Necessidades básicas de um organismo;</p> <p>*Função biológica: autopreservação;</p> <p>*Inerentes ao organismo.</p> <p>“O animal não aprende reações instintivas no curso de sua vida; estas [reações instintivas – J.K.] não surgem em consequência de ensaio-e-erro ou de experiências bem-sucedidas ou fracassadas; também não são resultado da imitação. Isso constitui seu principal traço distintivo. A importância biológica das reações instintivas é que elas constituem modos úteis de adaptação ao meio ambiente; desenvolveram-se no curso da</p>	<p>Segundo estágio: <b>de treinamento ou de reflexos condicionados</b></p> <p>“[...] todo reflexo condicionado primário aparece somente com base no reflexo incondicionado, ou reações instintivas hereditárias” (p. 56).</p> <p>*Não se cria novas reações, associa-se às inatas.</p> <p>“Uma reação condicionada não é mais do que uma reação imediata alterada pelas condições sob as quais surgiu” (p. 56).</p> <p>“[...] os reflexos condicionados constituem mecanismo de adaptação muito mais flexível, sutil, refinado; essencialmente, essas (mecanismo permite que) reações hereditárias, instintivas, se adaptam às condições individuais da existência de um dado animal” (p. 56-57)</p>	<p>Terceiro estágio: <b>Somente nos macacos antropoides superiores</b></p> <p>*O elo psicológico que faltava para compreender o salto do macaco ao homem é buscado por Köhler, que toma por princípio a lógica de Marx “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”</p> <p>*A chave, ou seja, aquilo que há de mais avançado no homem, para Köhler, é a invenção e utilização de instrumentos (e ele realizou diversos experimentos a partir desta lógica).</p> <p>“Os experimentos de Köhler envolviam basicamente três operações fundamentais que um animal tem que executar para resolver uma tarefa. A primeira condição necessária para a solução da tarefa era que o animal tinha</p>
--	--	--

<p>luta pela sobrevivência e se fortaleceram pela escolha natural no processo de evolução biológica (p. 56).</p>	<p>*Desenvolvimento completo somente nos vertebrados (animais inferiores – predomínio do instinto; animais superiores – reflexo condicionado). *“perversão do instinto” – “[...] uma nova orientação tomada por uma reação inata devido às condições em que apareceu” (p. 57).</p>	<p>que descobrir <i>um meio indireto</i> para atingir um objetivo em situações em que, por alguma razão, era impossível a solução direta; a segunda condição estava ligada à necessidade de <i>ultrapassar ou eliminar um obstáculo</i> encontrado no caminho que conduzia ao objetivo; e, finalmente, a terceira condição era a necessidade de usar, inventar ou produzir instrumentos como meio para atingir um objetivo, de outro modo inatingível” (p. 59).</p>
--	--	---

Fonte: Autor (2019)

O primeiro estágio do desenvolvimento do comportamento em todos os animais é o instinto, que tem a função de autopreservação, reprodução, satisfação das necessidades básicas do organismo. As formas instintivas são as formas pelas quais os animais se adaptam à natureza. Decorre deste primeiro estágio o segundo – de treinamento ou dos reflexos condicionados. Diferentemente do primeiro estágio, as reações dos animais não são hereditárias, mas o resultado da experiência individual do animal. Para os autores, os vertebrados são os primeiros a demonstrar uma mudança no comportamento no sentido dos reflexos condicionados. Embora seja possível encontrar animais inferiores que reagem a determinados condicionamentos externos, é a reação instintiva a principal característica destes animais. Para Vygotski e Luria (1996, p. 57), “[...] o segundo estágio tem uma função inversa sobre o primeiro. Os reflexos condicionados, estando sobrepostos aos reflexos incondicionados, alteram-nos profundamente e, muitas vezes, na experiência individual de um animal, observamos ‘uma perversão dos instintos’, ou seja, uma nova orientação tomada por uma reação inata devido às condições em que apareceu”.

O terceiro estágio aparece “[...] somente no comportamento dos macacos antropoides superiores” (idem, p. 58). Para os autores, faltava à psicologia compreender o elo psicológico que ao mesmo tempo aproxima e distancia o macaco do ser humano. Este elo foi profundamente analisado por Köhler a partir de diversos experimentos com os macacos. A lógica de que o mais avançado explica o menos avançado fez o investigador procurar no uso de instrumentos este elo que liga o macaco ao homem primitivo e, para tanto, desenvolveu

diversos experimentos cujo objetivo era o de analisar como os macacos reagiam a tarefas que exigiam o uso desses instrumentos.

Tudo que os macacos faziam nos experimentos de Köhler estava intimamente ligado à percepção do espaço. Descobrir caminhos indiretos, remover obstáculos e empregar instrumentos – tudo acabava sendo função do campo de visão dos macacos. O macaco percebia esse campo visual como uma certa entidade, uma estrutura (configuração) e, graças a isso, cada um dos elementos desse campo (p. ex., a vara) adquiria o papel de instrumento ou funcionava como parte dessa estrutura. Como demonstrou Köhler, a razão de a vara se tornar um instrumento era que ela pertencia à mesma estrutura que a fruta. Contudo, caso a vara estivesse colocada tão longe da fruta que o macaco não pudesse perceber de um só golpe de vista o instrumento e o objetivo, então a solução correta tornava-se mais difícil (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 69).

Köhler (Apud VYGOTSKY; LURIA, 1996) concluiu que tal comportamento é definido pela *lei da estrutura*, que consiste na ideia de que os processos do comportamento não são simples soma dos elementos isolados, mas o todo, formado por ação e percepção, que determina significado e função de cada um de seus elementos. Uma característica importante da estrutura é que “[...] o significado de cada um dos elementos [...] depende da relação do elemento com o todo e da estrutura desse todo, na qual ele está incluído como um dos elementos” (idem, p. 71). A compreensão disso, ressaltam os autores, é essencial para entender a lógica que explica o uso dos instrumentos pelo macaco.

Os experimentos de Köhler com chimpanzés demonstraram claramente que o uso de instrumentos pelos macacos é primordialmente resultado das estruturas de um campo visual [...] Köhler obteve brilhantes provas experimentais disso. Os macacos sempre enfrentaram tarefas que envolviam a necessidade de perceber e utilizar aquelas relações, formas, situações e estruturas que já haviam sido dadas ou firmadas. Contudo, assim que Köhler mudava para tarefas que envolvessem qualquer tipo de conexão ou junção *mecânica* de objetos, imediatamente “parecia não restar sinal algum do *insight* do macaco (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 72).

Logo, os macacos empregavam apenas duas formas de resolver as tarefas (observa Bühler, Apud VYGOTSKY; LURIA, 1996): (a) partindo das estruturas espaciais ou (b) alterando-as, quer dizer, movendo-se para mais perto do objetivo, por um caminho indireto, ou trazendo o objetivo para perto de si. Logo, “[...] a capacidade do macaco de usar uma vara não é uma aquisição repentina, mas resultado de toda a sua experiência prévia na natureza” (idem, p. 76). A experiência do macaco na floresta o colocou muitas vezes em situações onde precisou usar um galho para alcançar seu objetivo. Dois estímulos interligados (galho e fruta), exemplificam os autores, exatamente pela influência que exerceram na vida selvagem do macaco, podem reativar os centros do sistema nervoso que haviam atuados juntos outrora – fenômeno que os autores chamam de “curto-circuito da corrente nervosa”, ou seja, “[...] uma

ligação entre dois centros muito fortemente excitados” (idem, p. 77). Em condições de experimento, em que uma fruta é colocada do outro lado da grade e um galho está ao seu alcance, o macaco reconstitui a situação anterior sob novas condições.

Como sabemos, segundo a lei da estrutura, os elementos individuais de uma situação podem mudar, mas a estrutura continua a funcionar como um todo integral; e a estrutura como um todo integral determina todas as características de cada um de seus elementos. *O galho adquire exatamente esse significado estrutural para um macaco e só por isso é que se torna possível a transferência da experiência anterior do macaco para as novas condições* (VYGOTSKI; LURIA 1996, p. 76)

Trata-se, assim, da reconstrução de uma estrutura anterior em condições alteradas. Galho e fruta já tinham uma influência sobre o macaco na sua vida selvagem. No entanto, tal reação só surge quando as reações instintivas e aprendidas não lhe servem. O intelecto se desenvolve exatamente quando a atividade do instinto e dos reflexos condicionados se detém ou é bloqueada. Geralmente acontece diante de uma situação difícil e constitui a base biológica do intelecto. Esta capacidade de resolver um problema novo, ultrapassando os limites do instinto e do reflexo condicionado, é uma especificidade deste terceiro estágio. Ao encontrar a verdadeira solução para uma tarefa, o macaco consegue transferi-la generalizadamente a outras situações.

Algumas propriedades são, então, fundamentais para compreender este terceiro estágio: o estágio do intelecto se diferencia dos estágios anteriores porque as respostas dadas às tarefas originam-se de uma forma muito diferente das anteriores, quer dizer, originam-se de uma dificuldade de realização da tarefa, que faz o macaco retomar a estrutura da situação e utilizá-la em condições outras, transferindo-a para outras situações. Para os autores, esta transferência a outras situações representa um salto qualitativo em relação aos reflexos condicionados.

Além destas propriedades, há uma transformação no organismo. Referindo-se a outros estudos, Vygotski e Luria (1996, p. 84) ressaltam:

Edinger acreditava que cada nova capacidade psicológica ou forma de comportamento que aparece no desenvolvimento filogenético também é acompanhada [...] por uma nova formação cerebral que dá origem a essa capacidade. “Mas o neoencéfalo sobrepõe-se ao paleocéfalo como um novo aparelho, que começa com os reptéis e cresce rapidamente até que, no homem, espalha-se como um largo manto que a tudo cobre” [...] Edinger considera que essa é a base da capacidade crescente do animal para ser treinado. Além disso, as pesquisas de Pavlov demonstraram que o córtex cerebral é o órgão por onde circulam os reflexos condicionados, isto é, a base orgânica da segunda etapa do desenvolvimento comportamental. Segundo Bühler (1919/1930): “Parece que há também fatos anatômicos que dão suporte ao pressuposto de um terceiro nível na estrutura do cérebro humano. Nos macacos antropóides, e mais ainda no homem, encontram-se um novo aumento no peso relativo do cérebro, que tem lugar principalmente no

córtex. Novos campos com ricas conexões fibrosas em todas as direções desenvolvem-se no córtex e introduzem-se por entre os antigos; no homem, são eles sobretudo os centros da fala, infinitamente importantes” [...].

Tal processo se realiza na relação contraditória entre as relações externas e o organismo. Na medida em que o macaco deparava-se com tarefas cada vez mais complexas, que exigiam comportamentos mais complexos, a sua estrutura orgânica transformava-se e preparava-se para outra forma de comportamento, culturalmente superior – o homem.

Assim, o intelecto é precisamente o pré-requisito básico para o desenvolvimento da atividade laboral, tendo em vista que é aqui que temos, pela primeira vez, o emprego do instrumento. O uso do instrumento é a chave para todo o desenvolvimento cultural humano e a base para a atividade de trabalho, embora esta atividade ainda não esteja desenvolvida no macaco, nem mesmo minimamente. Segundo Vygotski e Luria (1996, p. 87), “*O uso de instrumentos na ausência do trabalho é o que mais aproxima o comportamento do homem e do macaco e, ao mesmo tempo, o que mais os afasta*”.

Não poderíamos dizer que o macaco se adapta ao meio ambiente graças aos instrumentos. Em verdade, o uso do instrumento pelo macaco está ligado à sua experiência natural, anterior, é o resultado de toda sua experiência prévia na natureza; o macaco reconstitui situações anteriores sob novas condições. Os “[...] instrumentos ainda não desempenham papel decisivo na luta pela sobrevivência” na vida animal (idem, p. 88). O que traça a linha divisória entre macaco e homem primitivo é, justamente, a incapacidade de produzir uma ferramenta e, no plano psicológico, a incapacidade de criar um signo ou introduzir meios psicológicos auxiliares.

Assim, na esfera da adaptação à natureza, a ausência do trabalho e, ligado a isso, o controle sobre a natureza distinguem o macaco do homem. No macaco, o processo de adaptação pode em geral caracterizar-se como manipulação das condições exteriores naturais e adaptação passiva a elas. Na esfera psicológica, é também característica do macaco não possuir autocontrole sobre o comportamento ou, em outras palavras, ser incapaz de controlar o comportamento com a ajuda de signos artificiais. Isso constitui a essência do desenvolvimento cultural do comportamento do homem (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 90)

Ressaltamos, ainda, que

[...] não obstante os grandes avanços presentes no comportamento animal, tais como se manifestam no estágio do intelecto<sup>16</sup>, a atividade animal não ultrapassa os estreitos limites biológicos afetos à adaptação do organismo ao meio. Sua expressão se mantém subjugada, direta ou indiretamente, aos padrões instintivos e circunstanciais

<sup>16</sup> Embora a referência que Martins (2013a) tome para tal análise seja os estudos de Leontiev, entendemos que tal afirmação confirma aquilo que Vygotski e Luria expuseram na referida obra.

que preservam o animal como refém do meio em que vive. Sua atividade, por mais complexa que possa ser, permanece fundamentalmente *passiva* (MARTINS, 2013a, p. 27).

O uso e a criação dos meios de trabalho, ou seja, dos instrumentos, constitui o traço característico do processo de trabalho humano. No plano psicológico, a aquisição e o uso dos signos é o que possibilita ao homem dominar o seu próprio comportamento. Estes traços são característicos do homem primitivo (segunda linha do desenvolvimento analisada pelos autores) – que é, para os autores, o ponto de partida do desenvolvimento histórico do homem. Pensemos o homem primitivo em seu aspecto psicológico.

Quase toda a experiência do homem primitivo é apoiada na memória. A memória do homem primitivo, apontam os autores, é uma memória eidética, ou seja, uma memória “fotográfica”. Trata-se da capacidade que a pessoa tem de reproduzir visualmente de forma literal um objeto ou figura que viu previamente. É um estágio primário, de unidade entre percepção e memória que desenvolvem-se em separado, é uma memória natural.

Essa forma de memória é biologicamente muito importante, na medida em que ao desenvolver-se, transforma-se em duas formas diferentes de memória. Em primeiro lugar, como demonstram as pesquisas, as imagens eidéticas, segundo o grau de desenvolvimento, fundem-se com nossas percepções e conferem um caráter estável, permanente, a essas percepções. Em segundo lugar, transformam-se em imagens visuais da memória no sentido estrito dessa palavra (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 112).

A memória passa ao desenvolvimento histórico quando o homem deixa de usá-la como força natural e passa a dominá-la. Os instrumentos que levava no bolso como meio auxiliar de memória para que pudesse recordar a tarefa que tinha que realizar, ou nós amarrados num pedaço de maneira para recordar quantidades, foram formas que o homem primitivo encontrou para dominar a sua própria memória.

[...] essa passagem do desenvolvimento natural da memória para o desenvolvimento da escrita, do eidetismo para o uso de sistemas externos de signos, da atividade mnemônica para a mnemotécnica, constitui um ponto crucial ou uma mudança súbita que determinou todo o curso posterior do desenvolvimento cultural da memória humana. O desenvolvimento externo toma o lugar do desenvolvimento interno.

A memória se aperfeiçoa à medida que se desenvolvem sistemas de escrita – sistemas de signos e de modos de usá-los. O que se aperfeiçoou na Idade Antiga e na Idade Média foi chamado de *memoria technica* ou memória artificial. O desenvolvimento histórico da memória humana pode ser resumido, básica e primordialmente, como o desenvolvimento e o aperfeiçoamento daqueles meios auxiliares que os humanos sociais elaboraram no processo de sua vida cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 117-118).

A linguagem do homem primitivo não é diferente de sua memória, logicamente falando. Ela é uma reprodução detalhada das observações da realidade, está ligada ao caráter concreto das coisas. Operações de linguagem e cálculo só têm significado para o homem primitivo se tiverem relações com situações concretas. “A linguagem do homem primitivo transmite as imagens dos objetos do modo como são percebidos pelos olhos e ouvidos. O objetivo de uma linguagem desse tipo é a reprodução exata” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 126). É uma linguagem rica em detalhes, que não expressa abstrações; é inteiramente dependente da imagem. “O pensamento, nesse tipo de linguagem, exatamente como a própria linguagem, é inteiramente concreto, pitoresco e dependente da imagem. Analogamente, é pleno de detalhes e trata de situações diretamente reproduzidas - de contextos extraídos da vida real” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 128).

Assim, o pensamento do homem primitivo não se caracteriza pela abstração, pela formação de conceitos, de nomes genéricos. “Suas palavras são nomes próprios ou nomes de família, isto é, signos para objetos individuais ou signos para complexos. Este é o traço mais essencial que distingue o pensamento primitivo do nosso” (idem, p. 131).

O progresso principal do desenvolvimento do pensamento assume a forma de uma passagem do primeiro modo de utilizar uma palavra como nome próprio para o segundo modo, em que uma palavra é signo de um complexo e, finalmente, para o terceiro modo, em que uma palavra é instrumento ou recurso para desenvolver o conceito. Assim como se verificou que o desenvolvimento cultural na memória tinha as mais íntimas ligações com o desenvolvimento histórico da escrita, verifica-se que o desenvolvimento cultural do pensamento possui a mesma conexão com a história do desenvolvimento da linguagem humana (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 133).

Não diferente disso, o processo de operações numéricas segue esta lógica, e está intrinsecamente ligado à memória. O homem primitivo “[...] só calcula na medida em que seu cálculo lhe parece estar associado à realidade. Assim, para os povos primitivos o número é sempre um nome, que denota algo concreto; é uma imagem numérica ou uma forma usada como símbolo para determinada quantidade” (idem, p. 136). Ao introduzir meios para auxiliar na contabilização de algo, como os dedos ou outras partes do corpo, o homem primitivo avança para uma lógica semiconcreta. O que caracteriza a aritmética primitiva é a combinação de uma aritmética natural (percepção imediata de quantidades) e o uso do cálculo mnemotécnico (uso de dedos, de varetas, de nós).

Ao analisar essas formas do comportamento humano, Vygotski (2012) considera que o uso de meios auxiliares para o domínio da própria conduta é um elemento fundamental que ajuda a entender o homem moderno e todo este processo de desenvolvimento do homem

primitivo ao homem cultural. O estímulo introduzido pelo homem tornou-se uma ferramenta, um instrumento de sua atividade. E a diferença fundamental entre este processo e aquele realizado pelo macaco consiste em que *é o próprio homem quem cria os estímulos que determinam suas reações como meios para dominar o processo de sua própria conduta*. Para Vygotski (2012), a tarefa, extremamente complexa, de introduzir nós como forma de recordar algo, ou seja, de controlar a própria memória, ou utilizar os dedos como um instrumento para contabilizar algo, faz o homem agir por uma via completamente distinta daquela em que usa apenas as forças naturais da memória, da linguagem, do pensamento. Ele cria, aí, estímulos artificiais que lhe permitem dominar os próprios processos de seu comportamento.

O passo à frente dado pelo homem primitivo incide, portanto, na passagem da aritmética natural para o uso dos signos, da memória mnemônica para a mnemotécnica e do pensamento concreto para o pensamento semiabstrato.

Se no macaco encontramos o fenômeno do uso do instrumento, mas uma ausência do uso dos signos, vemos a seguir, no homem primitivo, o fenômeno do trabalho que se desenvolve com base nos instrumentos primitivos como o fundamento de sua existência. Encontramos, também, uma transição a partir dos processos psicológicos naturais (tais como a memória eidética, a percepção imediata de quantidades) para a utilização de signos culturais, para a criação de recursos culturais específicos que ajudam o homem primitivo a regular seu próprio comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996 p. 144).

Assim, o aperfeiçoamento de instrumentos/ferramentas de trabalho e de signos externos, que atuam como ferramentas psíquicas, desenvolvidos em determinados contextos sociais em função de necessidades técnicas e econômicas, possibilitou o crescimento contínuo do comportamento do homem. Em paralelo ao controle sobre a natureza, [...] a vida social do homem e sua atividade de trabalho começam a exigir requisitos ainda mais elevados para o controle sobre o seu próprio comportamento. Desenvolve-se a linguagem, o cálculo, a escrita e outros recursos técnicos da cultura” (idem, p. 149), que fazem o comportamento do homem ascender a um nível superior. Neste processo, algumas operações psicológicas naturais do homem definham, enquanto outras se desenvolvem, e o mais importante disso, segundo os autores, “[...] é o fato de que seu aperfeiçoamento vem de fora e é afinal determinado pela vida social do grupo ou povo a que o indivíduo pertence” (idem, p. 144).

Analisando o desenvolvimento da criança, na ontogênese, Vygotski e Luria (1996) apontam que o traço fundamental desta etapa é a ruptura da linha de desenvolvimento psicológico-natural e psicológico cultural, que tem a ver com a aquisição de habilidades e modos de comportamento e pensamento culturais.



No início da vida, as sensações orgânicas (sossego ou ansiedade, tensão e calma, dor, calor, dentre outras) são predominantes na criança. Ela primeiro conhece o mundo pela boca, somente depois com as mãos e visão.

A realidade começa a existir para a criança sob aquelas formas que percebemos em período bem posterior de seu desenvolvimento. Por exemplo, somente depois de um mês e meio de idade é que o bebê apresenta movimentos coordenados dos olhos; somente a partir desse momento a criança será capaz de mover seu olhar de um objeto para outro e de uma parte do objeto para outra; e, como sabemos, são exatamente esses movimentos coordenados dos olhos a condição necessária para ver. Contudo, a criança de um mês e meio ainda tem acesso quase mínimo ao mundo percebido visualmente; a acomodação do globo ocular – adaptação a estímulos externos – aparece por volta dos dois meses, o reconhecimento absolutamente correto de rostos vem entre dois e meio e três meses, e podemos considerar que somente aos quatro ou cinco meses é que o “mundo visível” se torna acessível à criança. Naturalmente, esse desenvolvimento produz uma revolução total na vida da criança: de ser primitivo com somente sensações orgânicas, de ser que não vê e não ouve, imerso apenas em sua vida orgânica, ela se transforma num ser que, pela primeira vez, se defronta com a realidade, começa a interagir com ela, começa a reagir ativamente a estímulos que dela provêm e se encontra diante da necessidade de, gradativamente e de maneiras primitivas, adaptar-se a ela. O primeiro princípio “orgânico” de existência começa a ser substituído por um segundo princípio – o princípio da realidade externa e, o que é mais importante, social; (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 156)

Já em contato com essa realidade externa, a criança passa por um período em que suas percepções e pensamento são ainda muito primitivos. O mundo da criança é visto de modo primitivo, ao alcance de sua mão. A forma como vê os fenômenos exteriores e a imagem que forma desses fenômenos vai a aproximando da realidade, mas este não é um processo simples e curto. Por exemplo: todo estímulo visual deixa um traço sobre a retina, o confronto desses traços com a experiência da criança corrige a percepção fisiológica. Ao fazer isso, a criança altera a imagem dos objetos percebidos e o mundo das imagens visuais substitui as percepções puramente fisiológicas – o que acarreta uma reconstrução considerável de sua psicologia. Com a formação dessas imagens visuais, a experiência anterior funde-se com estímulos atuais e dá um caráter integral ao mundo da criança. No entanto, ao perceber o mundo holisticamente, a criança não consegue distinguir realidade de fantasia; daí que o brinquedo e os jogos vão cumprir um papel fundamental no seu desenvolvimento<sup>17</sup>.

Neste mesmo sentido, o pensamento da criança também tem um caráter primitivo; ela percebe o mundo concretamente, a partir daquilo que a afeta diretamente. Não existe no pensamento da criança uma formulação sistemática do mundo, uma organização de seus fenômenos. Existe uma “colagem” simples, uma associação de elementos isolados. Isso pode

---

<sup>17</sup> Estes elementos, que foram profundamente analisados por Vygotski e sua escola, foram fundamentais para a compreensão dos estágios de desenvolvimento da criança e a formulação da periodização histórico-cultural.

ser percebido na fala da criança, em seus desenhos. Seu pensamento é sempre concreto e absoluto, imediato. A relação que estabelece com os objetos é direta (VIGOTSKY; LURIA, 1996).

Mas há uma diferença fundamental entre o homem primitivo e a criança que estamos tratando. Ao contrário do primeiro, a criança nasce num ambiente industrial cultural já existente, o que não significa que não haja nos primeiros anos de vida uma forma de pensamento primitivo. O passo à diante é que, integrada a um ambiente adequado, a criança começa a desenvolver formas mais complexas de pensamento e comportamento. “Essa inibição das funções primitivas e o desenvolvimento de formas complexas de adaptação é que constituem a transição das formas primitivas de comportamento da criança para formas adultas” (idem, p. 180).

Para que a capacidade de utilizar objetos como instrumentos, ou seja, de usar o objeto não como uma coisa qualquer, mas como um objeto com cuja ajuda se pode atingir uma meta (por exemplo, usar um pedaço de madeira para pegar uma bola que ficou presa entre outros objetos), é preciso que a criança passe da relação instintiva, imediata com esses objetos para uma relação mediada – o que só acontece quando a criança se apropria do caráter funcional do dado objeto. Na esfera psicológica não é diferente. Referindo-se ao desenvolvimento cultural da memória, Vygotski e Luria (1996, p. 188), após relatarem experimentos com algumas crianças em idade pré-escolar e escolar, cujo objetivo era o de comparar os resultados de uma rememoração natural e uma rememoração com o auxílio de meios artificiais, cultural, ressaltam:

[...] o que se deve registrar é apenas um fator essencial: a transição de um sistema de rememoração imediata para um sistema de “notação”, usando certas marcas, resultou um aumento significativo da eficiência da memória. Diríamos que esse sistema de notação resultou num certo *desenvolvimento artificial*. A criança, que memorizava três ou quatro cifras usando o método natural de rememoração, mostrou-se, na verdade, capaz de rememorar espontaneamente um número ilimitado de cifras quando passou para a técnica da “notação”. Sua memória começa a trabalhar de maneira nova, alcançando assim resultados máximos: só para lembrar, a criança arranca pedaços de papel que organiza em montes, ou usa palitos de fósforos, penas, e assim por diante, pondo de lado, cada vez, certa quantidade desses objetos.

Este processo inicialmente é primitivo, mas os métodos primitivos vão sendo, no desenvolvimento histórico, substituídos por outros mais eficientes – o que depende de inúmeros fatores e, principalmente, dos recursos a que tem acesso a criança. O desenvolvimento da memória de uma criança, portanto, está ligado aos recursos psicológicos

auxiliares, ao controle sobre as associações e imagens individuais (apanhadas na experiência anterior) e no domínio do uso funcional destes recursos para a rememoração. Daqui é possível concluir que

A diferença entre a memória de uma criança e a de um adulto não pode ser reduzida simplesmente ao ‘fortalecimento’ natural da memória, mas encontra-se na aquisição ‘cultural’ de métodos de memorização cada vez mais novos, na capacidade de utilizar signos condicionais para rememorar, isto é, pelo uso de meios mediados a criança pode melhorar a memória várias vezes (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 192).

Este processo é semelhante em outras funções, como a atenção, a linguagem, o pensamento. Trata-se de um processo de interiorização dos signos externos, de mudança do comportamento direto para o indireto. Operando externamente com a ajuda de alguns meios artificiais, a criança organiza os seus processos internos, desenvolvendo um sistema de estímulos e técnicas internos. No seu processo de desenvolvimento, a criança se reequipa com instrumentos e signos que lhe auxiliam no cumprimento de tarefas, no domínio da sua própria conduta, substituindo a atividade instintiva pela atividade intelectual orientada por complexas intenções; “[...] esses processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é o que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança” (idem, p. 183).

Em síntese poderíamos dizer que

O desenvolvimento começa com a mobilização das funções mais primitivas (inatas), com seu uso natural. A seguir, passa por uma fase de treinamento, em que, sob a influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um “processo cultural” complexo, quando se constitui uma nova forma de comportamento com a ajuda de uma série de dispositivos externos. O desenvolvimento chega, afinal, a um estágio em que esses dispositivos auxiliares externos são abandonados e tornados inúteis e o organismo sai deste processo evolutivo transformado, possuidor de novas formas e técnicas de comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 215).

Assim, o homem desenvolve um sistema completamente novo. Os processos neuropsicológicos naturais transformam-se em processos culturais complexos. No entanto, não se trata uma evolução gradual, natural, inevitável. O desenvolvimento do comportamento complexo da criança está relacionado ao uso de ferramentas externas e a sua conversão ulterior em meios auxiliares internos. Tal como as ferramentas mudam mais que os órgãos naturais do homem, em seu desenvolvimento histórico, o aperfeiçoamento dos meios

auxiliares do pensamento e do comportamento possibilita uma mudança na estrutura da consciência.

Este processo será estudado nos tópicos seguintes deste capítulo. Antes, porém, gostaríamos de encerrar esta exposição das três principais linhas do desenvolvimento com a seguinte passagem:

O uso e a “invenção” de ferramentas pelos macacos antropóides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na sequência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim *o principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento*. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra. Finalmente, no desenvolvimento da criança, vemos claramente uma segunda linha de desenvolvimento, que acompanha os processos de crescimento e maturação orgânicos, ou seja, vemos o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamento culturais” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 52).

Deste modo, o uso do instrumento (pelo macaco); o trabalho e o uso dos signos psicológicos/linguagem (pelo homem primitivo); e a ruptura da linha de desenvolvimento psicológico-natural e psicológico cultural (na ontogênese) constituem as linhas fundamentais do desenvolvimento do homem ao longo da história. Para Vygotski e Luria (1996), o comportamento do homem cultural é o resultado dessas três linhas de desenvolvimento, e “[...] essa conexão materializa-se no modo pelo qual um processo de desenvolvimento prepara dialeticamente o seguinte, transformando-se e mudando para um novo tipo de desenvolvimento” (idem, p. 53). Na última linha, a da ontogênese, os autores, a partir de vários experimentos, destacam elementos fundamentais para entendermos o desenvolvimento do comportamento do homem, a saber: a criação de meios auxiliares e o processo de interiorização destes signos. Passemos a entender tais elementos.

### 3.3 O SIGNO COMO PRESSUPOSTO PARA O AUTODOMÍNIO DO COMPORTAMENTO

“No homem, cuja adaptação ao meio é completamente modificada, o desenvolvimento de seus órgãos artificiais – as ferramentas – destaca-se em primeiro lugar, e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seus órgãos”<sup>18</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 31). Os estudos que sustentam esta tese são aqueles que concluíram que o homem mais primitivo não apresenta nenhuma diferença essencial do homem de nosso tempo, do ponto de

---

<sup>18</sup> Tradução nossa: “En el hombre, cuya adaptación al medio se modifica por completo, destaca en primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales – las herramientas - y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo” (VYGOTSKI, 2012, p. 31).

vista biológico. “Todas as funções psíquicas e fisiológicas elementares – percepções, movimentos, reações, etc. – não mostram nenhum desvio se os compararmos com as mesmas funções do homem culto”<sup>19</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 32). Alguns autores atestam, inclusive, que o homem primitivo tem percepção, memória e reações naturais muito mais desenvolvidos que os homens culturais. Sim, é verdade. Mas o homem cultural consegue dar um passo adiante exatamente por não precisar sobrecarregar suas capacidades naturais na luta pela existência. Em seu processo de evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial cultural, ambiente que alterou a si próprio. Produziu formas complexas de comportamento que superaram as formas primitivas; o ser humano aprendeu a usar racionalmente as suas capacidades naturais, aprendeu a dominá-las. O homem não precisa mais memorizar de forma imediata determinados fenômenos, ele cria um sistema complexo de relações, de instrumentos auxiliares de memória. O homem cultural se diferencia radicalmente do homem primitivo porque possui “[...] um enorme repertório de mecanismos psicológicos – habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais [...]” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 179-180), que evoluiu ao longo do processo de desenvolvimento cultural.

No processo de transição ao homem moderno, a produção e o uso dos instrumentos, que proporcionaram o desenvolvimento do trabalho, possibilitaram um salto qualitativo no desenvolvimento do homem, e as transformações que se davam na estrutura externa do homem, que se realizavam já em ligação com o trabalho, passaram a obedecer não somente às leis biológicas, mas às leis históricas e sociais, tendo em vista a própria produção social advinda do processo de trabalho. Segundo Leontiev (1978, p. 162), quando tornados sujeitos de um processo social, os indivíduos obedecem, simultaneamente, às leis biológicas (exatamente porque as transformações morfológicas ulteriores, tornadas condição para o desenvolvimento e a produção da comunicação, são por elas produzidas) e às leis sociais (responsáveis pelo desenvolvimento da produção social). “Pode-se dizer que nestes estágios intermediários as novas leis sociais se manifestavam relativamente pouco, limitadas que eram pelos progressos da evolução biológica [...] À medida em que se desenrola este processo, as leis sociais tomam maior importância e o ritmo do desenvolvimento social do homem depende cada vez menos do seu desenvolvimento biológico” (LEONTIEV, 1978). Por outras

---

<sup>19</sup> Tradução nossa: Todas las funciones psíquicas y fisiológicas elementales- percepciones, movimientos, reacciones, etc. -no muestran ninguna desviación si las comparamos con las mismas funciones del hombre culto (VYGOTSKI, 2012, p. 32).

palavras, no homem “em formação”, a atividade de trabalho estava estritamente relacionada à sua evolução morfológica. No homem “formado”, a atividade de trabalho se desenvolve independente do seu progresso morfológico.

Ou seja,

“[...] os indivíduos possuem todas as propriedades morfológicas indispensáveis ao desenvolvimento sócio-histórico ilimitado do homem, processo que não exige doravante modificação da sua natureza hereditária. Eis como se apresenta verdadeiramente o curso real do desenvolvimento do homem durante dezenas de milênios que nos separam dos primeiros representantes do tipo *Homo sapiens*: por um lado, transformações extraordinárias de uma importância sem precedentes e feitas segundo ritmos cada vez mais rápidos, das condições e do modo de vida humana; por outro lado, a estabilidade das particularidades morfológicas humanas, cuja variação não ultrapassa *as simples variantes que não têm qualquer significado adaptador socialmente essencial*” (LEONTIEV, 1978, p.163).

Isso não significa que o desenvolvimento filogenético cessa no estágio do homem. No entanto, todo o desenvolvimento superior de seu comportamento – a linguagem, o uso e a produção de instrumentos, etc. –, não são o resultado das formações biológicas, determinadas filogeneticamente, mas de uma transmissão de toda a produção acumulada historicamente feita no âmbito da comunicação de geração para geração. Por outras palavras, as aquisições humanas, acumuladas ao longo da era sócio-histórica, não se fixam pela hereditariedade, mas sob uma forma exterior, nos fenômenos objetivos do mundo que rodeia o indivíduo. Para que essas aquisições se realizem no desenvolvimento ontogenético, o homem precisa se apropriar delas, ou seja, precisa captar estes fenômenos externos e convertê-los em fenômenos de sua subjetividade (LEONTIEV, 1978).

O processo de apropriação consiste em que o seu resultado é a *reprodução*, pelos indivíduos, das funções e aptidões humanas formadas historicamente. Nenhum dos mecanismos inatos passa de condição para o aparecimento das novas formações psicológicas. Podemos dizer, usando as palavras de Leontiev (1978, p. 174), que o princípio fundamental da ontogênese humana é a “[...] reprodução nas aptidões e propriedades do indivíduo, das aptidões e propriedades múltiplas formadas durante o processo sócio-histórico”.

A cultura cria e estrutura as condições para que uma estabilidade se realize no tipo biológico humano. Logo, as ferramentas e os instrumentos materiais, os seus aparatos sócio-psicológicos são fundamentais para uma normalidade psicofisiológica no organismo.

Vygotski (2012, p. 41) afirma,

O uso de ferramentas e equipamentos pressupõe, como pressuposto indispensável, a existência dos órgãos e funções específicos do ser humano. A inserção da criança na

cultura é determinada pela maturação dos dispositivos e funções correspondentes. Em um estágio determinado de seu desenvolvimento, a criança domina a linguagem, se seu cérebro e os órgãos articulatórios tiverem um desenvolvimento normal. Em outro estágio superior do desenvolvimento, a criança domina o cálculo decimal e a linguagem escrita; algo depois, as operações aritméticas fundamentais<sup>20</sup>.

A peculiaridade fundamental do desenvolvimento humano é, assim, o entrecruzamento dos processos biológico e cultural. Quando a criança inicia o processo de emprego de ferramentas, desenvolve tanto o domínio da ferramenta (que está no âmbito cultural, externo) como também o cérebro, as mãos, todo o seu organismo (biológico). Os dois processos se unificam num processo completamente especial, formando um terceiro sistema. Ao acessar a cultura pelas formas sociais de trabalho e linguagem pela mediação de outros, o tipo biológico do indivíduo se modifica. Quando um adulto, por exemplo, oferece um copo com água pela primeira vez a uma criança, a sua primeira reação será a de um reflexo incondicionado, natural, instintivo. Com a mediação do adulto é que os seus movimentos naturais vão se modificando e se reorganizando conforme a função social do copo. “Há, portanto, verdadeiramente o aparecimento de um sistema motor funcional absolutamente novo que realiza o ato de beber integrando novos elementos” (LEONTIEV, 1978, p. 179). Essa formação de um novo sistema funcional se produz, assim, numa base social e morfofisiológica.

A ferramenta é um instrumento fundamental do desenvolvimento da criança. O sistema de atividade da criança é determinado, segundo Vygotski (2012), pelo grau de desenvolvimento biológico e pelo grau do domínio das ferramentas. Dois sistemas diferentes, que se desenvolvem conjuntamente. “Na filogênese, o sistema de atividade do homem é determinado pelo desenvolvimento de órgãos naturais e artificiais. Na ontogênese, o sistema de atividade da criança é determinado simultaneamente tanto por um como pelo outro<sup>21</sup>” (VYGOTSKI, 2012, p. 39).

Assim,

---

<sup>20</sup> Tradução nossa: La utilización de las herramientas y los aparatos presupone, en calidad de premisa indispensable, la existencia de los órganos y funciones específicos del ser humano. La inserción del niño en la cultura está determinada por la maduración de los aparatos y funciones correspondientes. En una etapa determinada de su desarrollo biológico, el niño domina al lenguaje, si su cerebro y órganos articulatorios tienen un desarrollo normal. En otra etapa superior del desarrollo, el niño domina el cálculo decimal y el lenguaje escrito; algo después, las fundamentales operaciones aritméticas (VYGOTSKI, 2012, p. 41).

<sup>21</sup> Tradução nossa: En la filogénesis, el sistema de actividad del hombre está determinado por el desarrollo de órganos bien naturales, bien artificiales. En la ontogénesis, el sistema de la actividad del niño está determinado simultáneamente tanto por el uno como por el otro (VYGOTSKI, 2012, p. 39).

[...] cada nova forma de experiência cultural não surge simplesmente de fora, independente do estado do organismo no momento dado do desenvolvimento, mas o organismo, ao assimilar as experiências externas, ao assimilar toda uma série de formas de comportamento, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento em que se encontra” (VYGOTSKI, 2012, p. 155).<sup>22</sup>

O sistema de atividade, portanto, só pode ser compreendido a partir da unidade dialética biológico-cultural. As funções psíquicas superiores, por exemplo, se produzem na esteira da atividade complexa. Elas são o resultado da transformação e da formação de conexões nervosas, de novos agrupamentos que formam as neoformações psicológicas. O conceito de estrutura nos ajuda a compreender este processo.

Analisando a estrutura das funções psíquicas superiores, Vygotski (2012) aponta que esse conceito de estrutura aparece duas vezes na história do desenvolvimento cultural. Inicialmente a estrutura primitiva, que é o ponto de partida para todo o processo de desenvolvimento. Depois as estruturas superiores, que representam uma mudança da estrutura inicial na medida em que novas estruturas, geneticamente mais complexas e superiores, surgem. Nas estruturas primitivas a reação dos sujeitos e os estímulos se produzem no mesmo plano, num mesmo complexo dinâmico. Ao contrário, nas estruturas superiores essa relação direta dos estímulos é alterada. Nelas se produz uma contínua contradição que move o desenvolvimento psíquico, resultando na complexificação das primeiras.

As estruturas inferiores ou primitivas não são totalmente destruídas pelas superiores, mas permanecem subordinadas a elas. Elas são superadas e incorporadas ao mesmo tempo.

Os centros inferiores se conservam como instâncias subordinadas ao desenvolvimento dos superiores e ao cérebro, em seu desenvolvimento atende às leis da estratificação e superestrutura de novos níveis sobre os velhos. A etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se move e existe nela (VYGOTSKI, 2012, p.145).<sup>23</sup>

Apropriando-se dos estudos de Werner, Vygotski (2012) aponta que podemos pensar este processo como uma sobreposição de diversas capas genéticas. Ou seja, os processos e leis elementares não podem ser desconsiderados ou esquecidos quando se analisa o comportamento superior, estes passam por um processo de superação, não no sentido de anulação, mas de *destruição* e *conservação*. Trata-se, assim, de compreender as estruturas

<sup>22</sup> Tradução nossa: [...] cada forma nova de experiencia cultural no surge simplemente desde fuera, independientemente del estado del organismo en el momento dado del desarrollo, sino que el organismo, al asimilar las influencias externas, al asimilar toda una serie de formas de conducta, las asimila de acuerdo con el nivel de desarrollo en que se halla. (VYGOTSKI, 2012, p. 155).

<sup>23</sup> Tradução nossa: [...] los centros inferiores se conservan como instancias subordinadas al desarrollarse los superiores y el cerebro, en su desarrollo, se atiende a las leyes de la estratificación y superestructura de nuevos niveles sobre los viejos. La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se traslada a ella y existe en ella. (VYGOTSKI, 2012, p145).



superiores e inferiores não como elementos petrificados, não relacionados entre si. Ao contrário, estas estruturas se convertem uma na outra, ou seja, os processos elementares e as leis que os regem estão cravadas na forma superior do comportamento, estão a elas subordinadas. “Toda forma superior do comportamento é impossível sem as inferiores, porém a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior”<sup>24</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 119).

O desenvolvimento não acontece por uma via lenta, de sucessões graduais de etapas, que assimilam pequenas peculiaridades para, ao final, apresentar uma mudança importante. Diferentemente, cada etapa sucessiva nega, por uma parte, a anterior e conserva, ao mesmo tempo, alguns de seus elementos de forma oculta. O caráter revolucionário deste processo está na destruição e conservação simultânea de estruturas anteriores. Ao mesmo tempo em que se supera um comportamento inferior, por exemplo, parte deste comportamento se mantém de forma oculta no comportamento superior.

Na estrutura superior, é a introdução de determinados estímulos artificiais, os quais atuam como signos, os determinantes do processo. Assim, no processo de desenvolvimento cultural da criança, algumas funções substituem outras. A criação de estímulos-meios pela criança é uma via alternativa àquilo que está disponibilizado como estímulo, o que acaba por oferecer possibilidades completamente novas.

Partindo de algumas formulações de Pavlov, Vygotski (2012) afirma que os fundamentos mais gerais da atividade superior dos grandes hemisférios são iguais entre os animais superiores e os homens. Do ponto de vista do comportamento, aquilo que se apresenta de mais idêntico nos animais e no homem é a sinalização – e tal formulação tem por base a lógica dos reflexos condicionados, tendo em vista que se trata de uma reação a um estímulo externo.

Vygotski (2012), no entanto, chama a atenção para o fato de que no comportamento humano o homem não está limitado aos sinais vindos do exterior, ele cria os estímulos artificiais de sinais, se diferenciando radicalmente dos animais superiores. O homem consegue criar e empregar signos, e a sua atividade fundamental ultrapassa os limites da sinalização. No homem, precisamente porque domina um grandioso sistema de sinais da linguagem, não há apenas o emprego dos signos, mas a criação deles. Por isso, o conceito que melhor define esta

---

<sup>24</sup> Tradução nossa: Toda forma superior de conducta es imposible sin las inferiores, pero la existencia de las inferiores o accesorias no agota la esencia de la superior” (VYGOTSKI, 2012, p. 119).

relação do ser humano com os signos não é o de sinalização, mas o de *significação*, ou seja, a criação e o emprego dos signos, dos sinais artificiais. Nas palavras do autor,

O fundamento mais geral do comportamento, idêntica nos animais e no ser humano, é a sinalização. ‘Assim, pois, – disse Pavlov – a atividade básica e mais geral dos grandes hemisférios é a *sinalização*, com sua incontável quantidade de sinais e sua alternância’ (Ibidem, pág. 30). Como se sabe, se trata da formulação mais geral da ideia dos reflexos condicionados em que se baseia a fisiologia da atividade nervosa superior. Porém, a conduta humana se distingue precisamente pelo fato de que é o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais da linguagem, dominando assim a atividade de sinais dos grandes hemisférios. Se a atividade fundamental e mais geral dos grandes hemisférios nos animais e no homem é a sinalização, a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais desde o ponto de vista psicológico, é a *significação*, quer dizer, a criação e o emprego dos signos. Tomamos essa palavra em seu sentido mais literal e exato. A *significação* é a criação e o emprego dos signos, quer dizer, de sinais artificiais (VYGOTSKI, 2012, p. 84)<sup>25</sup>

Não significa isso o não reconhecimento do processo de sinalização. Este processo é o que leva a formação de vínculos provisórios entre organismo e meio, é a premissa biológica da atividade superior, uma conexão natural dos fenômenos criada pelas condições naturais – e é exatamente por isso que não pode ser a base adequada à conduta humana. Para os seres humanos importa não uma adaptação passiva ao meio, mas uma “transformação ativa da natureza dos homens”, tendo em vista que isso constitui a base da história da humanidade. Premissa básica do pensamento de Marx: ao modificar a natureza externa, o homem modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza.

Em cada estágio determinado no domínio das forças da natureza, corresponde sempre um certo estágio no domínio do comportamento, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano não pode se basear na sinalização que reflete passivamente os elos naturais de todos os tipos de agentes. A adaptação ativa requer o fechamento ativo daqueles tipos de vínculos, que são impossíveis quando o comportamento é essencialmente natural, isto é, baseado na combinação natural de agentes. O homem introduz estímulos artificiais, dá sentido ao seu comportamento e cria com a ajuda de sinais, agindo de fora, novas conexões no cérebro. A partir desta tese, introduzimos como suposição em nossa pesquisa um novo princípio regulador do comportamento, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas - o princípio da *significação* -, segundo o qual é o homem quem forma conexões do

---

<sup>25</sup> Tradução nossa: El fundamento más general de la conducta, idéntica en los animales y en el ser humano es la *señalización*. ‘Así pues – dice Pavlov –, la actividad básica y más general de los grandes hemisférios es la *señalización*, con su incontable cantidad de señales y su alternancia’ (Ibídem, pág. 30). Como se sabe, se trata de la formulación más general de la idea de los reflejos condicionados en que se basa la fisiología de la actividad nerviosa superior. Pero la conducta humana se distingue precisamente por el hecho de que es el hombre quien crea estímulos artificiales de señales y, ante todo, el grandioso sistema de señales del lenguaje, dominando así la actividad de señales de los grandes hemisferios. Si la actividad fundamental y más general de los grandes hemisférios en los animales y en el hombre es la *señalización*, la actividad más general y fundamental del ser humano, la que diferencia en primer lugar al hombre de los animales desde el punto de vista psicológico es la *significación*, es decir, la creación y el empleo de los signos. Tomamos esa palabra en su sentido más literal y exacto. La *significación* es la creación y el empleo de los signos, es decir, de señales artificiales (VYGOTSKI, 2012, p. 84).

exterior no cérebro, o dirige e, através dele, governa o seu próprio corpo<sup>26</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 85).

Vygotski (2012), aponta dois momentos como fundamentais neste processo, a saber: a) o reflexo condicionado, como um mecanismo criado de fora, externamente (que por si só resulta insuficiente para explicar o comportamento humano); e b) a vida social e a interação com os seres humanos, a atividade humana. O homem cria e desenvolve sistemas complexos de relação psicológica no processo de vida social – que são meios auxiliares, signos, estímulos artificialmente criados –, que contribuem na formação de novas conexões condicionadas no cérebro. Esses dois movimentos possibilitam a formação de um princípio regulador – de fora. Princípio que é encontrado na determinação social do pensamento, realizado com o auxílio da linguagem, a significação.

Cabe aqui uma explanação do conceito de signo. Todo estímulo/meio artificial criado e/ou empregado pelo homem numa situação psicológica, que cumpre o papel de auto estímulo, como meio de domínio do comportamento, é, para Vygotski, um signo. Dentro do sistema de signos criado pelos seres humanos, a *linguagem* tem um papel fundamental no domínio do comportamento. Para o autor, o sistema de sinais da linguagem é a chave que domina, de fora, a atividade do córtex e direciona o comportamento humano. Com isso temos que o desenvolvimento do sistema de signos, dos meios artificiais que auxiliam no domínio do comportamento, promovem um novo princípio no domínio do comportamento, que está subordinado ao poder e às decisões do homem.

De acordo com Vygotski (2012), como o princípio da significação nos leva ao terreno das adaptações artificiais, poderíamos pensar os signos em analogia com as ferramentas, em que pesem as diferenças entre os dois conceitos. Pois bem: a ideia de que a criação e o emprego dos signos como meios que auxiliam no processo de resolução de alguma tarefa psicológica – como memorizar, comparar, contar, tec. – se assemelha à criação e ao emprego das ferramentas na atividade de trabalho.

---

<sup>26</sup> Tradução nossa: A cada etapa determinada en el dominio de las fuerzas de la naturaleza corresponde siempre una determinada etapa en el dominio de la conducta, en la supeditación de los procesos psíquicos al poder del hombre. La adaptación activa del hombre ao medio, la transformación de la naturaleza por el ser humano no puede estar basada en la señalización que refleja pasivamente los vínculos naturales de toda suerte de agentes. La adaptación activa exige el cierre activo de aquel tipo de vínculos, que son imposibles cuando la conducta es puramente natural – es decir, basada em la combinación natural de los agentes –. El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas – el principio de la significación –, según o cual es el hombre quein forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo (VYGOTSKI, 2012, p. 85).

Ou seja,

A invenção e o emprego dos signos em qualidade de meios auxiliares para a solução de alguma tarefa psicológica levantada ao homem (memorizar, comparar algo, informar, eleger, etc.) supõe, desde *sua faceta psicológica, em um momento*, uma analogia com a invenção e o emprego das ferramentas. Consideramos que este traço essencial de ambos conceitos é o papel destas adaptações no comportamento, que é análogo ao papel das ferramentas em uma operação laboral ou, o que é o mesmo, a *função instrumental do signo*. Nos referimos à função de estímulo-meio, que o signo executa em relação a alguma operação psicológica, ao fato de ser um instrumento da atividade humana (VYGOTSKI, 2012, p. 91).<sup>27</sup>

Tal semelhança tem a ver com a função mediadora comum em ambos (signos e ferramentas). Esta função que medeia a relação homem-natureza, homem-cultura, ou seja, o emprego das ferramentas e o emprego dos signos, cumprem, para Vygotski, o papel de *atividade mediadora*. Mas há uma ressalva quanto a isso: para o autor, é preciso ter o cuidado de não igualar estes conceitos pela sua importância, significado ou função que realizam, ou reduzir o conceito de atividade mediadora somente a estas dimensões. Mesmo porque esta comparação feita está no terreno da lógica e não da função dos fenômenos. Deste ponto de vista, o da função, os dois conceitos são colocados como duas linhas divergentes da atividade mediadora.

Isso se explica porque a diferença entre ferramenta e signo é a sua diferente orientação. O uso das ferramentas provoca transformações no objeto, é um movimento dirigido para fora; trata-se de uma atividade exterior do homem que tem como fim modificar a natureza. Pelo contrário, o signo é um meio de sua atividade interior, orientada para o domínio do próprio homem, para dentro.

Ter finalidades distintas não significa dizer que não existem nexos entre esses dois movimentos. “O domínio da natureza e o domínio do comportamento estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza”<sup>28</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 94). Portanto, a utilização de signos reconstrói na raiz toda a operação psíquica, da mesma forma que o uso das ferramentas

---

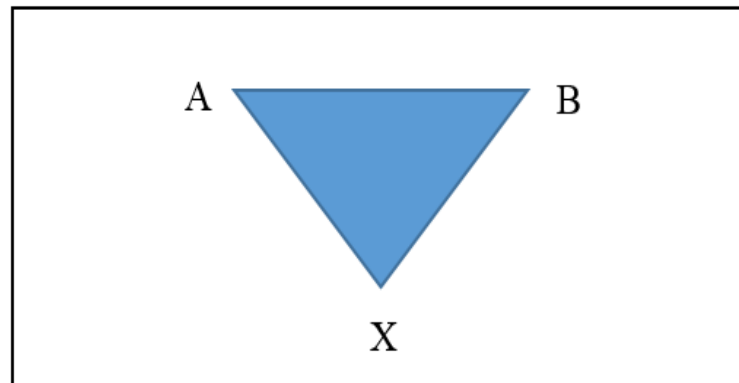
<sup>27</sup> Tradução nossa: La invención y el empleo de los signos en calidad de medios auxiliares para la solución de alguna tarea psicológica planteada al hombre (memorizar, comparar algo, informar, elegir, etcétera) supone, desde *su faceta psicológica, en un momento* una analogía con la invención y el empleo de las herramientas. Consideramos que ese rasgo esencial de ambos conceptos, es el papel de estas adaptaciones en la conducta, que es análogo con el papel de las herramientas en una operación laboral o, lo que es lo mismo, la *función instrumental del signo*. Nos referimos a la función del estímulo-medio que realiza el signo en relación con alguna operación psicológica, al hecho de que sea un instrumento de la actividad humana (VYGOTSKI, 2012, P. 91).

<sup>28</sup> Tradução nossa: El dominio de la naturaleza y el dominio de la conducta están recíprocamente relacionados, como la transformación de la naturaleza por el hombre implica también la transformación de su propia naturaleza (VYGOTSKI, 2012, p. 94).

transforma a atividade natural dos órgãos. “Tanto a um como a outro, nós denominamos, em seu conjunto, com o termo de *função psíquica superior* ou comportamento superior<sup>29</sup>” (VYGOTSKI, 2012, p. 95).

Vygotski (2012) sintetiza num esquema a generalização deste movimento do signo. Vejamos:

**Figura I** – Esquema que generaliza a mediação dos signos



Fonte: Vygotski, 2012, p.116.

Temos aqui o estímulo A provocando uma reação que encontra o estímulo X. Por sua vez, X influencia o ponto B. A figura do triângulo não foi usada à toa, A não provoca B diretamente, mas com a mediação de X, que cumpre, aqui, o papel de estímulo-meio. Quando a relação entre A e B se dá de forma direta, chega-se a determinada reação por meio de um vínculo associativo. Quando este nexos se estabelece com a mediação de X, outros vínculos se formam chegando à mesma reação. O salto está exatamente nestes outros vínculos que são formados pela mediação cultural, trata-se da substituição de um reflexo-condicionado, separado, por outros dois movimentos, que constroem e combinam os nexos nervosos com a ajuda dos signos. “O novo é a estrutura de todo o processo da reação e não os elementos<sup>30</sup>” (VYGOTSKI, 2012, p. 117). Embora provoquem a mesma reação, o resultado final a que chegam não é o mesmo. As mediações pelas quais passam o homem quando cria e emprega o estímulo-meio (X) provocam uma complexificação da atividade, provoca novas formações responsáveis pela elevação de toda a estrutura psíquica.

<sup>29</sup> Tradução nossa: Tanto a lo uno como a lo otro, lo denominamos, en su conjunto, com el término de *función psíquica superior* o conducta superior (VYGOTSKI, 2012, p. 95).

<sup>30</sup> Tradução nossa: [...] lo nuevo es la estructura de todo el proceso de la reacción y no los elementos (VYGOTSKI, 2012, p. 117).

Os processos superiores não guardam uma relação única com um estímulo externo. Não se pode levar em conta apenas a ação de um agente material sobre os órgãos sensoriais ou a introdução de uma mudança por outro na consciência do indivíduo, o salto para o comportamento superior está na introdução de um estímulo artificial pelo próprio indivíduo. Aqui está a chave para compreender as formas superiores do comportamento humano, que até então não tinham sido compreendidas, precisamente porque o princípio estímulo-resposta (ER), adotado pela maioria dos investigadores, não é suficiente para tal compreensão.

O esquema ER é adotado para o estudo dos processos do comportamento do homem tal como se estuda o comportamento animal. Para Vygotski (2012), ao não diferenciar qualitativamente a história humana da história animal, estuda-se o comportamento humano à margem da história da humanidade, o que não permite compreender e explicar o desenvolvimento dos processos superiores.

[...] a essência consiste no passo, desde a percepção imediata de quantidades e desde a reação imediata, a um estímulo qualitativo, à criação de estímulos auxiliares e à determinação ativa do próprio comportamento com a ajuda destes estímulos. Os estímulos artificiais criados pelo homem, que não guardam relação alguma com a situação existente e são postos ao serviço da adaptação ativa, se revelam uma vez mais como o traço distintivo das formas superiores do comportamento (VYGOTSKI, 2012, p. 81).<sup>31</sup>

Isto significa que o comportamento do homem, para além da reação a um estímulo presente (explicação da lógica estímulo-resposta), cria uma nova situação psicológica que lhe serve como meio auxiliar no domínio de determinadas reações. Para Vygotski, é exatamente a existência simultânea de estímulos dados e estímulos criados o marco distintivo da psicologia humana. A mudança de lugar do estímulo intermediário (o signo) muda a própria estrutura de todo o processo e, assim, o signo e o modo de seu emprego determinam funcionalmente o desenvolvimento do ser humano. O papel dos dois estímulos (estímulo-objeto e estímulo-meio) e de sua conexão recíproca é a base para os nexos e as relações do processo do desenvolvimento.

Vygotski (2012) explica tal argumento com alguns exemplos. Um deles traz a seguinte questão: uma criança recebe a tarefa de memorizar algo, mas os limites de sua memória não lhe permitem fazer uma memorização precisa, direta, o que representa um

---

<sup>31</sup> Tradução nossa: La esencia consiste en el paso, desde la percepción inmediata de las cantidades y desde la reacción inmediata a un estímulo cualitativo, a creación de estímulos auxiliares y a la determinación activa de la propia conducta con la ayuda de estos estímulos. Los estímulos artificiales creados por el hombre, que no guardan relación alguna con la situación existente y son puestos al servicio de la adaptación activa, se revelan una vez más como el rasgo distintivo de las formas superiores de la conducta (VYGOTSKI, 2012, p.81).

obstáculo. A ela são apresentados alguns estímulos-neutros (que em nada se relacionam com o estímulo-objeto apresentado inicialmente). Estes estímulos-neutros deixam de ser neutros na medida em que são incorporados ao processo de comportamento e adquirem função de signo (estímulo-meio), cumprindo uma forma essencialmente distinta. É precisamente esta diferença da integridade primitiva e a formação desses dois polos (estímulos-objetos e estímulos-meios) o salto à estrutura superior, que faz com que a operação, em seu conjunto, adquira uma nova significação. Para o autor, a melhor definição deste processo é aquilo que vai ele chamar de *domínio do próprio processo do comportamento*.

O domínio do próprio processo de comportamento, ou autodomínio da conduta, é o resultado da modificação da estrutura natural realizada pelo próprio homem, que, ao criar os nexos e as vias para a sua reação, subordina ao seu poder e com o auxílio dos signos o próprio comportamento. “A chave para o domínio do comportamento nos proporciona o domínio dos estímulos. Assim, *o domínio do comportamento é um processo mediado* que se realiza sempre através de certos estímulos auxiliares”<sup>32</sup> (VYGOTSKI, 2012, p. 126-127).

Tal como domina as formas da natureza e as subordina a seu poder, o homem domina as leis naturais do seu comportamento. As leis naturais do comportamento se baseiam nas leis do estímulo-resposta e, portanto, enquanto não se domina os estímulos, é impossível dominar o próprio comportamento. O domínio do próprio comportamento tem como pressuposto o domínio dos estímulos. Então, por exemplo, a criança quando não se apropria corretamente das leis dadas, apanhando-as externamente, associativamente, estabelecendo nexos externos entre estímulos, ela ainda não domina o seu comportamento. Há, aqui, um emprego mágico dos signos. É somente quando começa organizar os signos, estabelecendo-os numa relação determinada, cujo objetivo é a execução de sua reação, é que a criança inicia o processo de domínio de seu comportamento.

O processo que permite a criança ao domínio de sua própria conduta é a *conversão da operação externa em uma representação interna*.

[...] ao passar de uma operação externa a outra interna, todos os estímulos intermediários deixam de ser necessários e a operação se efetua na ausência dos estímulos mediadores. Dito de outra forma, se produz um processo que chamamos convencionalmente de enraizamento. Se a operação se converte em interna, então se

---

<sup>32</sup> Tradução nossa: La llave para el dominio del comportamiento nos proporciona el dominio de los estímulos. Así pues, el *dominio de la conducta es un proceso mediado* que se realiza siempre a través de ciertos estímulos auxiliares (VYGOTSKI, 2012, p. 126-127).

tem realizado seu enraizamento ao interior ou ao passo da operação externa à interna (VYGOTSKI, 2012, p. 164)<sup>33</sup>

Para Vygotski (2012), três movimentos nos ajudam a entender essa passagem do externo ao interno. i) tipo sutura: pensemos num corte na pele. Para que os extremos da pele sejam unidos novamente, será preciso costurar com um fio até que o tecido fique inteiramente cicatrizado. Após a cicatrização, o fio introduzido é retirado, uma vez que a sua existência não faz mais sentido ali. Quando a criança utiliza um desenho, por exemplo, para se lembrar de alguma tarefa, há um movimento similar a este. Com o tempo, o signo (desenho) vai estreitando os extremos estímulo – reação e, da mesma forma que o fio perde o sentido de estar entre as extremidades da pele, o signo desenho deixa de fazer sentido para a criança. A relação que era antes mediada, passa a ser direta; ii) enraizamento completo: é o passo ao interior de toda a série, aqui se elimina a diferença entre estímulos externos e internos. A criança, ao reagir muitas vezes a um estímulo, transfere ao interior os estímulos externos; e iii) assimilação pela criança da própria estrutura do processo que, ao dominar com maior facilidade os signos internos, passa utilizá-los como operação interna, passa a utilizar os estímulos verbais.

Em síntese, temos uma fase natural primitiva, que é uma reação direta; a fase do emprego dos signos ainda sem consciência; a utilização dos signos externos; e, finalmente, a conversão dos signos externos em internos.

Pegemos como exemplo o desenvolvimento cultural da memória para entender melhor este movimento. Inicialmente o homem primitivo recorria à sua memória natural para lembrar-se da quantidade de animais que tinha, por exemplo, e fazia isso pela percepção imediata. Ao se deparar com a dificuldade que essa capacidade natural lhe impunha, criou um método primitivo que lhe ajudava a marcar a quantidade de seus animais – o entalhe é um desses métodos primitivos. Dois objetivos foram atingidos simultaneamente aí: o emprego de um meio artificial que lhe trazia uma segurança maior em relação ao modo natural, de um lado, e a diminuição da sobrecarga na sua memória natural, de outro. Com a criança acontece algo semelhante.

Voltemos aos exemplos de experimentos apontados por Vygotski e Luria (1996). Os autores concluíram que quando a criança utilizava os meios artificiais (que podiam ser folhas

---

<sup>33</sup> Tradução nossa: [...] al pasar de una operación externa a otra interna, todos los estímulos intermedios dejan ya de ser necesarios y la operación se efectúa en ausencia de los estímulos mediadores. Dicho de otro modo, se produce un proceso que llamamos convencionalmente de arraigo. Si la operación externa se há convertido en interna, entonces se ha realizado su arraigo al interior o el paso de la operación externa a la interna. (VYGOTSKI, 2012, p.164)



de papel, penas, palitos de fósforo) para auxiliar no processo de memorização, o resultado era significativamente superior em relação à memorização natural. Para os autores, a criação desses meios marca a transformação de um mecanismo natural para um mecanismo cultural, precisamente porque não se trata de uma melhora da memória natural, mas de uma substituição de métodos, de um método menos eficiente para outro mais eficiente. “[...] no decorrer de seu desenvolvimento, a criança não só treina a memória mas também a reequipa, mudando para novos sistemas, bem como para novas técnicas de rememoração” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 189). Neste processo, a função natural de lembrar até pode permanecer a mesma, porém os dispositivos mnemônicos desenvolvem-se eficientemente. Isso percorre o caminho que vai desde a aprendizagem de como usar os meios auxiliares, da associação da situação com experiências anteriores até a ligação ativa entre estímulo-objeto e estímulo-meio.

O passo à frente é a interiorização destes estímulos-meios. Esses objetos externos (os palitos de fósforo, as penas, etc.) são substituídos por processos neuropsicológicos internos. A criança que antes só lembrava com a ajuda de figuras externas, agora possui um sistema interno, que lhe ajuda a pensar e relacionar o fenômeno à sua experiência anterior. As imagens externas transformam-se em imagens internas e mantêm-se na memória, desempenhando o papel funcional auxiliar de ligação intermediária para a rememoração.

Pedimos licença para uma longa citação que nos ajuda a entender esse movimento. Trata-se do resultado de experimentos relatados por Vygotski e Luria (1996, p. 198-200) sobre os processos de formação da “atenção cultural”.

Apresentou-se a uma criança de entre 8 e 9 anos de idade um problema que exigia atenção e concentração prolongadas sobre um processo específico: foi feita a ela uma série de perguntas, algumas das quais exigiam que respondesse mencionando uma cor específica: “Você vai à escola?”, “Que cor é sua carteira?” [...].

A criança deve responder a pergunta o mais rápido possível, obedecendo às seguintes instruções: não pode mencionar duas vezes a mesma cor, e há duas cores que ela não pode mencionar (por exemplo, branco e preto) [...] a tarefa exige atenção continuada e intensa.

O experimento demonstrou que a criança não era capaz de resolver essa tarefa sem recorrer a alguns métodos auxiliares. Invariavelmente se distraía, perdendo um ou outro aspecto das instruções que lhe eram dadas e... perdia o jogo, não sendo capaz de organizar o próprio comportamento em conformidade com a tarefa por um período prolongado.

[...] O experimento mostrou que o único caminho para atingir esse fim é uma total mudança do *comportamento direto para o indireto* que utiliza determinados métodos externos para cumprir a tarefa.

Para ajudar a criança a cumprir sua tarefa, oferecemos-lhe cartões coloridos para usar como marcadores, como condições externas para organizar sua atenção. Conseqüentemente, colocamos a seu dispor uma técnica definida e a criança logo se familiariza com os cartões. Ações externas ajudam-na a organizar seu

comportamento. Operando externamente com a ajuda dos cartões, ela organiza seus processos internos do mesmo modo.

O resultado torna-se rapidamente evidente. Imediatamente, ou após uma ou duas tentativas, a criança atinge o nível necessário de comportamento organizado e consegue ganhar o jogo [...].

[...] Se permitíssemos que a criança passasse por esse jogo por diversas vezes, muito provavelmente observaríamos uma mudança em seu comportamento: em breve, deixaria de usar os cartões, começaria a resolver o problema com técnicas auxiliares internas, e aparentemente retornaria ao uso normal da atenção. Isto, porém, não é mais que uma impressão; na verdade, vemos que a criança resolve com êxito o problema que anteriormente não conseguia resolver; manobra por entre todos os obstáculos, condicionada pelas instruções.

Como explicar essa mudança de comportamento? Examinando mais detalhadamente, convencemo-nos de que o processo de atenção continuou a ser indireto; apenas, ao invés de externamente indireto, tornou-se *internamente indireto*. Tendo aprendido a utilizar ferramentas auxiliares com os cartões materiais externos, a criança desenvolve uma série de técnicas auxiliares internas. Ao invés de espalhar os cartões proibidos diante de si, *ela fixa em sua mente* (visualmente, ou melhor ainda, verbalmente essas duas cores proibidas e, então, por meio dessas cores fixadas, dá todas as suas respostas. O método que fora posto em prática com as operações externas reorganiza ao mesmo tempo a estrutura interna do processo, desenvolvendo um sistema de estímulos e técnicas internos [...] Precisamente essas técnicas, esse caráter mediado e fixação [conexão – J.K.] interna, também são específicas do processo de “atenção cultural”, tão pouco compreendido durante tanto tempo.

Disto decorre a possibilidade de autorregulação do comportamento. Com o processo de internalização das relações exteriores, o homem se torna capaz de recriar internamente tais relações e colocá-las à sua subordinação. O signo, portanto, nos proporciona uma nova orientação, reestruturando a operação psíquica.

Vygotski aponta como mais desenvolvidas as teses da psicologia que reconhecem que o processo de desenvolvimento do comportamento humano apresenta duas etapas (as inatas e as adquiridas); três etapas (as inatas, as adquiridas e o uso e a criação de ferramentas); e defende a existência de uma quarta etapa, que não se constrói sobre as anteriores tal como estas se desenvolveram umas sobre as outras. “A quarta etapa significa que se modifica o próprio tipo e orientação do desenvolvimento do comportamento, que corresponde ao tipo histórico do desenvolvimento do homem” (VYGOTSKI, 2012, p. 132)<sup>34</sup>. As formas culturais não surgem como simples hábitos externos, [...] se convertem em parte inseparável da própria personalidade, incorpora a ela novas relações e criam um sistema completamente novo” (idem, p. 133).<sup>35</sup> Assim, as atividades que antes eram dirigidas mediante signos externos (os

<sup>34</sup> Tradução nossa: La cuarta etapa significa que se modifica el propio tipo y la orientación del desarrollo de la conducta, que corresponde al tipo histórico del desarrollo humano ( VYGOTSKI, 2012, p. 132).

<sup>35</sup> Tradução nossa: [...] se convierten en parte inseparable de la propia personalidad, incorporan a ella nuevas relaciones y crean un sistema completamente nuevo (VYGOTSKI, 2012, p. 133).

signos), passam a ser, posteriormente, dirigidas internamente, pois os signos são internalizados.

O signo, na qualidade de estímulo-meio que possibilita o autodomínio do comportamento, é, em princípio, um meio de relação social e só depois se converte num meio que influencia a si mesmo. Ele é primeiro um meio de comunicação e só depois um meio da conduta da *personalidade* e, precisamente por isso, a sua inclusão no sistema do comportamento se manifestou primeiro de forma social. As relações entre as funções psíquicas superiores são relações reais entre os homens.

Como já destacado, por trás de todas as funções superiores, se encontram as relações sociais. “O desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica [...]” (VYGOTSKI, 2012, p. 150).<sup>36</sup>

As formas de comportamento que a criança emprega à sua pessoa foram antes aplicadas por outros. Inicialmente, as funções psíquicas do pensamento se realizam na vida coletiva da qual a criança faz parte, pelas discussões, pela comunicação, somente depois é que se manifestam no seu próprio comportamento. No seu processo de desenvolvimento, o primeiro gesto expressado pela criança é um gesto indicativo em si (quando indica algum objeto que deseja, por exemplo, mas não consegue alcançar). Tal gesto transforma-se em gesto para o outro (aqui há uma reação como resposta, não do objeto, mas da outra pessoa) e somente depois em gesto para si (quando a função do próprio movimento se modifica e, ao invés de dirigir o movimento ao objeto, dirige-o a outra pessoa). Conforme nos diz Vygotski, a criança é a última a tomar consciência de seu gesto. “[...] a personalidade vem a ser para si o que é em si através do que significa para os demais” (2012, p. 149).<sup>37</sup>

Pensemos a palavra como exemplo: o nexos estabelecido entre palavra e objeto é usado funcionalmente pelo adulto como meio de comunicação com a criança. Neste processo, a palavra passa a ter sentido para ela, mas, antes, para outros. Isto significa que por traz de todas as funções superiores se encontram as relações autenticamente humanas. “Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-

---

<sup>36</sup> Tradução nossa: [...] el desarrollo cultural del niño aparece, en escena dos veces, en dos planos; primero em el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (VYGOTSKI, 2012, p. 150).

<sup>37</sup> Tradução nossa: La personalidad viene a ser para sí lo que es en sí, a través de lo que significa para los demás (VYGOTSKI, 2012, p. 149).

se como a sociogênese das formas superiores do comportamento” (VYGOTSKI, 2012, p. 150).<sup>38</sup>

Todo o cultural é social. A cultura pode ser compreendida como produto da vida social e da atividade social dos homens. O signo, que existe fora do organismo, tal como a ferramenta, está separado da personalidade e serve em sua essência ao órgão social e ao meio social. Algumas passagens de Vygotski (2012, p. 151) confirmam esta tese:

[...] todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas da ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade.<sup>39</sup>

[...] a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto das relações sociais transportadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura.<sup>40</sup>

Temos assim que a maneira de ser dos indivíduos, ou seja, a sua personalidade, é, ao mesmo tempo, particular e universal; ela sintetiza todas as funções psíquicas e o seu pressuposto é o autodomínio da conduta. “[...] para Marx, a personalidade é uma qualidade particular que o indivíduo natural adquire no sistema das relações sociais” (LEONTIEV, 1978, p. 12)

A personalidade se institui, assim, pelo desenvolvimento e pela complexificação da atividade e da consciência. Conforme nos diz Leontiev (Apud MARTINS, 2013b, p. 7), a formação da personalidade “[...] condiciona-se, fundamentalmente, pela qualidade dos veículos do indivíduo com a realidade, pelo grau e organização da hierarquização das atividades em relação aos motivos e pelo grau de subordinação dessa organização aos níveis de consciência sobre si e de autoconsciência”.

Como já dito mais acima, as funções psíquicas superiores se formam na base da atividade complexa. Portanto, a estrutura da consciência humana tem uma relação dialética com a estrutura da atividade. Passemos ao próximo tópico deste capítulo para entender melhor esta relação.

### 3.4 A ATIVIDADE CONSCIENTE DO HOMEM

Segundo Luria (Apud MARTINS, 2013a), três traços fundamentais nos ajudam a compreender as características da atividade consciente do homem. O primeiro deles diz

<sup>38</sup> Tradução nossa: Por ello, el resultado fundamental de la historia del desarrollo cultural del niño podría denominarse como la sociogénesis de las formas superiores del comportamiento (VYGOTSKI, 2012, p. 150).

<sup>39</sup> Tradução nossa: Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad (VYGOTSKI, 2012, p.151).

<sup>40</sup> Tradução nossa: [...] la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura (VYGOTSKI, 2012, p. 151).

respeito ao desprendimento da atividade humana dos limites das necessidades biológicas; estas últimas são atendidas em vinculação a outras e mais complexas necessidades. Conduzida por motivos – que são as sínteses entre a necessidade e o objeto que irá atendê-la –, a atividade humana determina a aquisição de novos conhecimentos, tanto para a satisfação de motivos que já existem quanto para aqueles que surgem das necessidades que se levantam socialmente. O segundo traço é que a atividade consciente ultrapassa os limites das condições sensoriais. O conhecimento que se constrói de fatos e fenômenos possibilita o homem agir sem que esteja submetido às impressões imediatas. O terceiro, por sua vez, é que “[...] as possibilidades e os limites de que dispõe cada indivíduo não resultam de sua experiência individual, mas sim das assimilações da experiência das gerações passadas que se realizam, ou não, em sua experiência” (MARTINS, 2013a, p. 40).

O aparecimento da consciência está ligado ao desenvolvimento do trabalho e da linguagem. Segundo Engels (2013), a condição básica e fundamental de toda a vida humana é o trabalho, e a constituição do homem enquanto homem se deu a partir dele e por meio dele. Se apropriando do conceito de trabalho formulado por Marx, Leontiev (1978, p. 74) destaca:

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. Marx escreve: “o trabalho é primeiramente um ato que se passa entre o homem e a natureza. O homem desempenha aí para com a natureza o papel de uma potência natural. As forças de que o seu corpo é dotado, braços e pernas, cabeça e mãos, ele as põe em movimento a fim de assimilar as matérias dando-lhes uma forma útil à sua vida. Ao mesmo tempo que age por este movimento sobre a natureza exterior e a modifica, ele modifica a sua própria natureza também e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas”.

O trabalho é, portanto, antes de qualquer outra coisa, um processo de mediação entre homem e natureza. O homem transforma a natureza para produzir a sua existência – afinal, “O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a exigência de que os indivíduos estejam vivos” (MARX E ENGLÉS, 2007. p. 87).

Dois são os elementos que caracterizam o trabalho: (a) a atividade comum coletiva; e (b) o fabrico de instrumentos. “O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 74). E são estes elementos, que configuram as forças produtivas e as relações sociais de produção, que constituirão a base material sobre a qual a atividade humana se eleva.

Nos apropriemos de um exemplo usado por Leontiev para compreender o caráter social da atividade (e ao mesmo tempo elementos de sua estrutura: motivos e fins, ações e

operações). Pensemos numa atividade coletiva para a caça de um animal. Cada membro deste grupo realiza uma atividade distinta: temos aquele que assusta a caça, enquanto outros se preparam para apanhá-la. Este que assusta a caça objetivamente não estabelece uma relação direta entre os seus processos de atividade e o seu motivo (o alimento). A este processo de separação do objeto da atividade e o motivo da atividade, Leontiev chama de *ação* “[...] a separação entre o motivo e o objeto da atividade individual é o resultado do parcelamento em diferentes operações de uma atividade complexa, inicialmente polifásica, mas única”. Assim, “[...] a caçada é a atividade do batedor, e o fato de levantar a caça é a sua ação” (1978, p. 77).

É a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade que religa o resultado imediato (assustar a caça) ao resultado final (apanhar a caça). Significa isso que é a atividade de outros que configura a base material objetiva da estrutura específica da atividade do homem, ou seja, a relação entre motivo da atividade (o alimento) e o objeto de sua ação (assustar a caça) não se estabelece por ligações naturais, diretas, associativas, mas objetivamente sociais. A decomposição de uma ação só é possível porque aquele que age reflete psiquicamente a relação entre o motivo objetivo da ação e o seu objeto.

A decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o seu objeto. Senão, a ação é impossível, é vazia de sentido para o sujeito. Assim, se retomarmos o nosso exemplo do batedor, é evidente que a sua ação só é possível desde que reflita as ligações que existem entre o resultado que ele goza antecipadamente da ação que realiza pessoalmente e o resultado final do processo da caçada completa, isto é, o ataque do animal em fuga, a sua matança, e por fim o seu consumo. Na origem, esta ligação é percebida pelo homem sob a sua forma sensível, sob a forma de ações reais efetuadas pelos outros participantes no trabalho. As suas ações comunicam um sentido ao objeto da ação do batedor. O inverso é igualmente verdadeiro: só as ações do batedor justificam as ações dos homens que espreitam o animal e lhe dão um sentido; sem a ação do batedor, a espera seria desprovida de sentido e injustificada (LEONTIEV, 1978, p. 79).

Por outro lado, as condições especiais deste reflexo, a transformação das operações, só se torna possível com o aparecimento e o desenvolvimento dos instrumentos de trabalho. “O meio de trabalho, diz Marx, é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto de seu trabalho como condutor da sua ação’. O instrumento é, portanto, um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 82).

A fabricação dos instrumentos só se torna possível em face do aparecimento da consciência do fim do trabalho, e a sua utilização possibilita a construção da consciência do objeto na ação em seus elementos objetivos. O instrumento é expressão da primeira abstração

consciente e racional do homem. Não se trata de um simples corpo físico, o instrumento é um objeto social, construído no desenvolvimento do trabalho coletivo, socialmente, que possui um determinado modo de emprego. É ele um meio de ação, e possuí-lo pressupõe dominá-lo, tendo em vista a sua função de operação de trabalho (LEONTIEV, 1978).

Assim, o instrumento é um objeto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho. Por consequência, o reflexo generalizado das propriedades objetivas dos objetos de trabalho, que ele cristaliza em si, é igualmente o produto de uma prática individual. Por este fato, o conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social (LEONTIEV, 1989, p. 83)

O fabrico e o uso dos instrumentos possibilitou um salto qualitativo para o desenvolvimento da consciência. É, portanto, por este processo que o ser humano passa ao pensamento autêntico, ou seja, à capacidade de refletir conscientemente a realidade. Tomar consciência da realidade é ultrapassar os limites da percepção sensível imediata, apanhando propriedades de fenômenos que não são diretamente acessíveis.

O pensamento medeia esta relação. As ações independentes orientadas a um fim, fase de preparação de onde surge o pensamento, são capazes de se transformar numa atividade independente, totalmente interna, mental – o que é impossível no animal, cuja atividade está sempre orientada por necessidades biológicas. O pensamento, como qualquer conhecimento humano, aparece e desenvolve-se na medida em que desenvolve-se a consciência social. Os fins das ações, bem como os meios de sua realização são elaborados socialmente. “Por consequência, quando aparece o pensamento verbal abstrato, ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, a saber os conceitos verbais e as operações lógicas, igualmente elaboradas socialmente” (LEONTIEV, 1978, p. 85).

É a linguagem que opera a consciência da realidade circundante. Por meio da linguagem, o homem consegue representar e formular conceitos. A “[...] linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX E ENGELS, 2007, p. 34-35), nas relações de trabalho.

No trabalho, os homens entraram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único. Agindo sobre a natureza, os movimentos de trabalho dos homens agem igualmente sobre os outros participantes na produção. Isto significa que as ações do homem têm nestas condições uma dupla função: uma

função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação (LEONTIEV, 1978, p. 86).

No entanto, no processo deste desenvolvimento, a linguagem e a atividade prática se separaram, tendo em vista a perda do contato prático com o objeto. Mas ao mesmo tempo em que se separa da tarefa de agir sobre o objeto, a linguagem conserva a função de agir sobre os homens, torna um fenômeno fato da consciência. Este movimento vai desde os gestos aos sons da voz, articulando-se na palavra – que exerce a função de signo, atividade que media sujeito e objeto, ser humano e realidade (como já vimos mais acima a partir de Vygotski) – constituindo a linguagem sonora articulada. Nas palavras de Leontiev (1978. P. 87), “[...] a palavra e a linguagem se separam da atividade imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato da consciência, isto é, como pensamento”.

Daqui é possível concluir, grosso modo, que o trabalho, atividade fundante do ser humano, cujos principais elementos são a produção e o uso de instrumentos e o seu caráter coletivo/social, cria as condições para o aparecimento da consciência. Ao mesmo tempo que ele, a linguagem, como produto da necessidade de comunicação entre os homens nos processos de trabalho e nas suas relações reais, é a forma pela qual se produz o reflexo consciente do meio circunstante. Portanto, “[...] a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (MARX E ENGLER, 2007, p. 93). A prática é, assim, substância da mediação que a materialidade do ser se determina (BARATA-MOURA, 2009).

Minha consciência universal é apenas a figura teórica daquilo de que a coletividade real, o ser social, é a figura viva, ao passo que hoje em dia a consciência universal é uma abstração da vida efetiva e como tal se defronta hostilmente a ela. Por isso, também a atividade da minha consciência universal – enquanto uma tal atividade – é minha existência enquanto ser social. (MARX, 2010. p.107)

Em síntese,

A natureza da atividade humana, isto é do *trabalho* como processo que exige a prévia construção da imagem mental do resultado a ser por ele alcançado – que exige a consciência de uma finalidade, gerou transformações psíquicas radicais que se tornaram possíveis graças ao desenvolvimento dos recursos externos tais como os instrumentos e a linguagem (LEONTIEV, Apud MARTINS, 2013b, p. 2).



Do ponto de vista da sua estrutura, a atividade manifesta-se como um conjunto de ações e operações que medeiam a relação do homem com a realidade objetiva, transformando-a em realidade subjetiva em face das necessidades que se colocam histórica e socialmente para o conjunto da humanidade. Atividade e ação não são a mesma coisa, embora estejam intrinsecamente ligadas. A primeira envolve um conjunto de ações articuladas e liga-se, diretamente, ao motivo, ao resultado geral (retomando o exemplo apontado mais acima, a atividade é a caçada). A segunda, por sua vez, liga-se a objetivos específicos (assustar a caça é uma ação que compõe a atividade de caçada), e, portanto, os seus fins não coincidem com o seu objeto, que dizer, com aquilo que visa. “Com a ação, esta ‘unidade’ principal da atividade humana, surge assim a ‘unidade’ fundamental, social por natureza, do psiquismo humano, o sentido racional para o homem daquilo para que a sua atividade se orienta” (LEONTIEV, 1978, p. 79).

Segundo Leontiev (1978), a necessidade é a condição de toda a atividade, mas ela, por si mesmo, não determina a sua orientação, e não a faz precisamente porque é no “objeto da atividade que ela encontra a sua determinação” (idem, p. 108). Ao encontrar no objeto a sua determinação, este (o objeto) passa a ser motivo da atividade, aparece na consciência como necessidade, como fim.

O motivo é, portanto, o pressuposto da atividade, que pode ser compreendido como o motor da atividade; “[...] ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (LEONTIEV, 1978, P. 97). O motivo é a síntese entre necessidade e objeto. Ele é, para Leontiev, a verdadeira gênese da atividade humana, que provém da realidade concreta e toma como base para a construção da personalidade do indivíduo as condições objetivas de vida.

Quando, psicologicamente, essas ações se fundem numa única ação, esta (a ação) transforma-se em operações, que, por consequência, podem transformar-se em operações de novo tipo, em operações conscientes. As operações são modos de execução de uma ação, é o seu conteúdo indispensável, condição para a realização da ação. Ao realizar uma ação bem determinada, que caracteriza-se, primeiro, pela atividade em que se insere, pelo seu motivo (e, por conseguinte, pelo sentido de quem efetua a ação), o indivíduo se depara com diferentes processos e operações. Uma ação bem determinada requer numerosas operações. No caso de um atirador, por exemplo, em resposta às condições determinadas da ação, alguns processos lhe são essenciais, como, por exemplo, a necessidade de “[...] assumir determinada pose, apontar, determinar corretamente a mira, encostar ao ombro, reter a respiração e premir

corretamente o gatilho” (LEONTIEV, 1978, p. 103). Quando domina todos estes processos, um atirador experiente tem neles não ações independentes, pois os fins correspondentes não são diferentes na sua consciência. “Na sua consciência só há um único fim: atingir um alvo. Isto significa que ele domina as operações motrizes que o tiro exige” (idem, ibidem). Diferentemente, um aluno iniciante na atividade de tiro estabelece uma outra relação com este processo. As ações se distinguem e estas só se tornam ações independentes quando transformam-se em operações conscientes, automatizadas. Assim, “As operações conscientes formam-se, primeiro, como processos que visam um fim, que podem apenas adquirir em seguida, em certos casos, a forma de práticas automatizadas” (idem, p. 304).

Os elementos que compõem a estrutura da atividade não são imutáveis. As ações podem constituir-se como operações, as operações como ações, as ações como atividade. Quando o fim de uma ação torna-se condição de outra ação, entrando numa segunda ação como meio de sua realização, ela se torna uma operação consciente. Para Leontiev (1978, p. 106), este fato representa um novo passo no desenvolvimento da consciência humana. “Este passo consiste no aparecimento de um conteúdo ‘controlado conscientemente’ ao lado do conteúdo apresentado na consciência e nas passagens de um a outro”. Temos, assim, a transformação de um conteúdo inconsciente em um conteúdo consciente, que se produz na medida em que o lugar que ocupa na estrutura da atividade é modificado. “É este conteúdo consciente que rege a atividade cuja estrutura pode variar” (idem, p. 105) e esta elevação ao nível de dominante é determinado pela finalidade que orienta a atividade.

Contudo, não apenas os meios e modos de ação podem tornar-se conscientes. Outras relações que se realizam fora da esfera imediata também passam por este processo. Os motivos também podem entrar na esfera do consciente, isso acontece quando o motivo se desloca para fim e, ao invés de tornarem-se operações conscientes, as ações transformam-se em atividade. “Surgindo inicialmente do deslocamento efetivo dos motivos para os fins conscientes, o processo de tomada de consciência dos motivos torna-se, posteriormente, de certo modo, o mecanismo geral da consciência” (idem, p. 107). Isto explica, por exemplo, porque fenômenos que não estão na esfera da produção material imediata tornam-se conscientes. Além disso, é o deslocamento dos motivos para os fins das ações que nos permite entender o aparecimento de novas necessidades.

O pressuposto fundamental da consciência é, assim, a sua relação com a atividade. Conforme Leontiev aponta, a estrutura da atividade determina a estrutura da consciência. Mas quais os componentes reais da estrutura da consciência? Pois bem, além do conteúdo sensível

(sensações, imagens de percepção, representações), que constitui a base da consciência, a presença da relação sentido/significação é fundamental no processo de formação do reflexo consciente (LEONTIEV, 1978). O conteúdo sensível revela o aspecto fenomênico da realidade, pois está limitado ao contato imediato com os dados empíricos desta realidade. Este movimento é superado, tal como Vygotski destaca no processo de superação por incorporação, quando o psiquismo alcança a essência do conteúdo pelo conjunto das suas significações – que apropriadas pelo homem se revelam nele como sentido.

A significação é “[...] a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (idem, p. 94). Ela é a generalização da realidade, que estabiliza-se graças à linguagem. É a forma ideal, abstrata da experiência e da prática sociais da humanidade. Ela é a síntese de uma multiplicidade de determinações. São sistemas de significações a ciência, a língua, a esfera das representações da sociedade, ou seja, aquilo que existe na história objetivamente. Como já assinalado por Vygotski, ela é expressão da capacidade que tem o ser humano em criar um sistema de signos, de representações, abstrações.

O papel da significação é o de mediar o reflexo do mundo pelo homem; psicologicamente, ela é [...] o reflexo generalizado da realidade elaborado pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo um saber-fazer (‘modo de ação’ generalizado, norma de comportamento, etc.)” (idem, p. 96).

Como fato da consciência individual, a significação exprime o sentido. O homem, enquanto ser histórico, está ao mesmo tempo limitado e munido pelos conhecimentos de sua época, e a riqueza de sua consciência não se limita a sua experiência individual. O homem não descobre o mundo sozinho, de forma fantástica. “No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição” (idem, *ibidem*). No entanto, a significação não perde o seu conteúdo objetivo, mesmo sendo fato da consciência individual. É claro que o conceito pode não coincidir perfeitamente com a realidade objetiva, a ideia não é opor uma significação lógica, objetiva a uma significação psicológica particular. “A diferença não é entre o lógico e o psicológico, mas entre o geral e o particular, o individual. Um conceito não deixa de ser conceito quando se torna o conceito de um indivíduo” (idem, p. 95).

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da

significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim” (LEONTIEV, 1978, p.96).

O sentido é, assim, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados, ele é a expressão da realidade na sua consciência, a forma subjetiva do objetivado historicamente na esfera individual. É ele (o sentido) que se exprime nas significações – relação que se cria na atividade do sujeito.

Esta relação específica estabelece-se no decurso do desenvolvimento da atividade que religa concretamente os organismos animais a seu meio; é inicialmente biológica e o reflexo psíquico do meio exterior pelos animais é indissociável desta relação. Posteriormente, e pela primeira vez no homem, o sujeito distingue esta relação como sendo *a sua* e toma consciência disso. De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. Devemos apenas sublinhar que “[...] para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde” (LEONTIEV, 1978, p. 97).

O motivo se assenta naquilo para qual a atividade se orienta. Para entender melhor esta relação atividade-consciência, Leontiev nos traz o seguinte exemplo:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passa de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Daqui temos que sentido e significado têm uma relação intrínseca, mas, embora fundidos na consciência pareçam a mesma coisa, são dois conceitos distintos (é precisamente na consciência primitiva que estes dois conceitos se confundem<sup>41</sup>). O sentido pessoal traduz a

---

<sup>41</sup> A consciência primitiva, para Leontiev (1978), caracteriza-se pela coincidência entre sentido dos fenômenos reais e significações elaboradas socialmente, que formam uma estrutura primitiva integrada (Como Vygotski aponta, essa coincidência é o resultado de uma relação direta, não mediada entre sujeito e objeto). Este fato decorre principalmente das relações de produção coletiva dos homens. Com o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, que resultaram na divisão social do trabalho, a estrutura dessa consciência, antes integrada, ganha outra forma, a de estrutura desintegrada, onde a relação entre sentido e significação tornou-se uma relação de exterioridade. Temos, assim, uma contradição: ao mesmo tempo que possibilita a humanidade a alcançar patamares cada vez mais altos do desenvolvimento da consciência, a divisão social do trabalho faz a atividade de uma parcela da sociedade ser alienada. Aqui a atividade material e a atividade espiritual pertencem a pessoas diferentes, deixando de ser para o homem o que ela é verdadeiramente. “A ‘alienação’ da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência” (idem, p. 122), e o sentido fica cada vez mais separado da significação. Diante disso,

relação do sujeito com os fenômenos objetivos que são conscientizados. Logo, se levamos em consideração que não há sentido puro, o sentido pessoal dependerá das significações objetivas a que tem acesso o sujeito e da forma como as acessa (LEONTTIEV, 1978). Quanto mais acesso tem o homem ao conjunto das determinações que produzem um fenômeno, ou seja, à sua significação, mais ele alarga o domínio do consciente. Daí o fato de que a divisão social do trabalho, que separa a atividade intelectual da atividade física, potencializa este processo de alargamento do domínio do consciente (de uma parcela da sociedade que acessa este conjunto de determinações).

O alargamento do domínio do consciente se realiza pela complexificação das operações da atividade. Referindo-se ao primeiro grande salto no sentido do domínio do consciente, que ligava-se ao desenvolvimento do trabalho, dos instrumentos e das formas e relações de trabalho, Leontiev (1978, p. 103) nos ajuda a entender este processo. Vejamos:

A produção exige cada vez mais, de cada trabalhador, um sistema de ações subordinadas umas às outras e, por consequência, um sistema de fins conscientes que por outro lado entram num processo único, numa ação complexa única. Psicologicamente, a fusão de diferentes ações parciais numa ação única constitui a sua transformação em operações. Por este fato, o conteúdo que outrora ocupava, na estrutura, o lugar de *fins* conscientes de ações parciais, ocupa doravante, na estrutura da ação complexa, o lugar de *condições* de realização da ação. Isto significa que doravante as operações e condições de ação também elas podem entrar no domínio do consciente. Em contrapartida, não entram aí da mesma maneira que as ações e os seus fins.

Ao dominar as operações, ou seja, as condições que possibilitam a realização das ações, o homem transforma o conteúdo inconsciente em conteúdo consciente. O processo de interiorização dos meios auxiliares de memória e atenção estudados por Vygotski e Luria (1996), destacados mais acima, nos ajudam a compreender este processo. Quando o homem domina cada uma das condições de realização de alguma ação, estas condições se identificam com uma relação indireta interior, ela torna-se segunda natureza. No entanto, se a atividade se complexifica, todas estas operações que haviam se automatizado, se decompõe novamente em ações. O lugar que ocupa o conteúdo na estrutura da atividade, portanto, se modifica.

---

Leontiev defende, pela via de uma mudança radical na estrutura da atividade, um processo de reintegração da consciência; mas não se trata de uma “[...] simples fusão [...] do sistema dos sentidos pessoais e do sistema de significações. O trabalho interior de conscientização e de objetivação das relações subjetivas pessoais com a realidade, que subsiste no sistema das significações elaboradas socialmente, não se torna menos complexo ou menos tenso. Verifica-se sim como que um deslocamento deste trabalho interior para uma esfera de relações mais variadas, mais profundas e mais sutis de que o homem deve tomar consciência para si, para se ‘encontrar’ em certa maneira nelas” (idem, p. 139). Defende o autor que isso só se realizará a partir da transformação radical das relações de produção, pois as atuais relações de produção, baseadas exatamente na divisão social do trabalho, intensificam cada vez mais a contradição entre sentido e significado. Estas novas relações de produção, diz Leontiev, a partir das formulações marxistas, é o modo de produção socialista.

Conseqüentemente, é este lugar que o conteúdo ocupa na estrutura da atividade que vai determinar o modo como ele se expressa na consciência (inconsciente ou consciente).

Este processo explica o alargamento da esfera do consciente, mas não completamente. Como dissemos mais acima, a atividade sofre uma outra transformação, tornando possível que outras relações humanas, e não apenas a produção imediata, possam ser conscientes. Trata-se da transformação das ações em atividades, que permite que os motivos entrem na esfera do consciente. “São os casos habituais do homem que começa a efetuar certas operações sob a influência de um motivo preciso, e que acaba por os efetuar para si mesmo, tendo-se o motivo de certo modo deslocado para o seu fim. Isto significa que estas ações se tornaram atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 107). Os motivos com essa origem são motivos conscientes, mas esta transformação é fruto de uma atividade especial. “Este ato é aquele que reflete a relação que existe entre o motivo de uma atividade concreta e o de uma atividade muito mais lata que cria uma relação vital mais lata, mais geral, em que entra a atividade concreta em questão” (idem, p. 107).

Pensemos num exemplo concreto para entender tal mecanismo. Os pais de uma criança resolvem colocá-la para fazer aulas de balé no turno oposto de suas aulas na escola. O motivo da criança ir para as aulas de balé está relacionado ao lazer, à diversão. No entanto, com o passar do tempo, esta criança começa a perceber que as crianças que frequentam a aula de balé são, hegemonicamente, meninas brancas. Este fato curioso leva a criança a buscar entender porquê a maioria das crianças que fazem balé são meninas e são brancas. Tal indagação a leva para uma discussão teórica mais aprofundada, como o machismo e as questões raciais, e a relação destes dois temas com a dança. Temos, assim, o surgimento de uma nova atividade, resultado de um deslocamento efetivo dos motivos para os fins conscientes. Para Leontiev (1978, p. 107), esse fato tem um duplo significado:

Primeiro permite compreender psicologicamente como, numa dada etapa da evolução sócio-histórica, acendem à consciência o reflexo não apenas da esfera da produção material imediata, mas também o da esfera das outras relações.

Em segundo lugar, o deslocamento dos motivos para os fins das ações permite compreender psicologicamente como novas necessidades podem aparecer e como se transforma o seu tipo de desenvolvimento.

Esse complexo processo de desenvolvimento do consciente releva o aspecto funcional da consciência. Na medida em que acessa as objetivações humano-genéricas, as significações objetivas, no sistema de atividade, o homem vai formando a estrutura de sua consciência. “O que caracteriza esta estrutura é que o processo de tomada de consciência do conteúdo, que

ocupa um lugar diferente na estrutura da atividade, se efetua sob uma forma concreta psicologicamente diferente” (idem, p. 110). Os motivos da atividade chegam de forma diferente na consciência. De tal forma, é a formação desta estrutura funcional que constitui o conteúdo do desenvolvimento da consciência humana.

Passemos a examinar como todo este processo de desenvolvimento da consciência humana, de desenvolvimento do comportamento superior, aqui apresentado a partir das contribuições da Escola de Vygotski, nos ajudam a compreender a concepção de desenvolvimento no Coletivo de Autores.

## **4 NEXOS E RELAÇÕES ENTRE OS SUPOSTOS DO COLETIVO DE AUTORES E A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO EM VYGOTSKI E SUA ESCOLA**

No capítulo primeiro desta dissertação fizemos uma apresentação da obra “Metodologia do Ensino de Educação Física – o Coletivo de Autores – a fim de localizar contextualmente a sua formulação, apresentar o seu conteúdo e destacar os elementos que nos ajudam a entender a sua concepção de desenvolvimento. Tivemos no segundo capítulo a tarefa de sistematizar, a partir de uma leitura dos clássicos, a concepção de desenvolvimento humano em Vygotski e sua Escola. Para tanto, nos desprendemos um pouco da especificidade da educação física a fim de nos instrumentalizarmos teoricamente e termos condições de analisar o Coletivo de Autores e a sua coerência interna com os preceitos da psicologia histórico-cultural. Como já explicitamos na introdução deste trabalho, a necessidade da análise desta coerência parte da articulação que o Coletivo de Autores tem, em certa medida, com a concepção de homem em Marx. Alguns problemas já tem sido destacados por um conjunto de autores, mas para nós é imprescindível o retorno ao próprio Coletivo para não cairmos no equívoco de justapor uma teoria à outra como se não existissem problemas de fundo. Para os limites de uma dissertação, nos propomos a apontar quais são esses problemas. Fazemos isto na primeira parte deste capítulo e, em seguida, apontamos a necessidade de superação por incorporação do Coletivo de Autores. Passemos, então, a este primeiro movimento.

### **4.1 A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO COLETIVO DE AUTORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA DE VYGOTSKI**

A partir da leitura detalhada da obra Metodologia do Ensino de Educação Física, o Coletivo de Autores, extraímos alguns elementos (destacados no primeiro capítulo) que nos ajudam a apontar os indicadores de uma concepção de desenvolvimento/ de desenvolvimento em Vygotski e sua Escola. São eles: estágio de desenvolvimento; a relação conhecimento do senso comum e conhecimento científico; relação entre sentido e significado; e a proposta de trato com o conhecimento a partir dos ciclos de escolarização. Em nossa avaliação, os ciclos de escolarização (especificamente na parte em que propõem a organização dos conhecimentos de que trata a educação física) é onde melhor está explicitada a forma como os autores entendem o desenvolvimento da criança. Diante disso, pretendemos, aqui, entender em que medida os ciclos se aproximam ou não de uma proposta que toma o desenvolvimento humano



tal como formulou Vygotski e sua Escola e, a partir disso, entender estes outros elementos que ressaltamos.

Antes de entrar nestas especificidades, porém, gostaríamos de destacar outra questão. Trata-se da negação dos avanços que proporcionaram à área as perspectivas anteriores ao Coletivo de Autores. Toda a crítica feita ao paradigma da aptidão física, que foi fundamental para fazer avançar o campo (e aí se colocam as questões de separação das turmas por sexo, de organização das aulas em dias separados e em turnos opostos em face da exaustão, da dispensa de trabalhadores, da vinculação ao projeto de sociedade capitalista, dentre diversos outros elementos que merecem crítica), não foi feita baseada na lógica de superação tal como defendida por Marx, Engels, Vygotski – a concepção materialista da história, de forma geral.

Ao compreender a complexidade histórica do devir, ultrapassando a superficialidade e a análise fenomênica, levando para o terreno das contradições as explicações do real, Marx não negou os avanços que proporcionaram à ciência as diversas teorias do conhecimento. A sua lógica não é, de forma alguma, uma descoberta fantástica alcançada por ele como uma espécie de genialidade, ela já está em Hegel, quando este, em sua análise sobre a realidade, coloca o debate “no quadro concreto da unidade material e devenida do ser” (BARATA-MOURA, 2006. p. 133). Ou seja, a realidade aparece como capaz de produzir um efeito real, como síntese de uma multiplicidade de determinações e em devir já em Hegel com sua dialética idealista. O que Marx faz, e ele mesmo aponta isso, é se firmar naquilo que é terreno, que é real; é inverter a lógica dialética de uma perspectiva idealista para uma perspectiva materialista. Ele traz para a realidade concreta aquilo que estava sob responsabilidade das ideias e supera essa forma – equivocada – de ver o mundo. Portanto, as formulações de Marx não são espontaneamente mágicas que surgem do nada, mas formulações apoiadas em estudos anteriores.

Quando Marx e Engels em *A ideologia alemã* fazem crítica a Feuerbach por conta de seu materialismo sensível, é justamente por este desconsiderar toda a produção precedente – sobre os ombros da qual as gerações seguintes se apoiam. Isso também é válido para a produção científica. A capacidade que o ser humano tem de acumular conhecimentos e transmiti-los às novas gerações é justamente o que possibilita o desenvolvimento das sociedades; é um processo constante de supressão – alguns elementos são incorporados à sua nova forma enquanto outros superados, a própria dialética é expressão disso. Para Engels (2015), Marx desenvolve a concepção materialista histórica da realidade a partir daquilo que de mais avançado tinham produzido a economia política inglesa, o socialismo utópico francês

e a filosofia clássica alemã, superando-os e ao mesmo tempo incorporando os seus elementos, negando-os e não negando-os ao mesmo tempo.

O primeiro aspecto de que tratamos no capítulo anterior, a respeito do desenvolvimento do comportamento cultural do homem, foi a crítica desenvolvida por Vygotski e sua Escola às perspectivas biológicas e tradicionais da psicologia. Vygotski reconhece em seus trabalhos todos os avanços que o behaviorismo, por exemplo, levou aos estudos do comportamento humano. E se apoia nestes estudos para fazer avançar a área, incorporando os seus avanços e superando os seus limites.

Contudo, quando tratam do que a educação física vinha sendo, o Coletivo de Autores aponta somente os seus limites, o seu caráter idealista e tecnicista, sem, no entanto, aprofundar nestes limites e menos ainda reconhecer os avanços do que se tinha produzido (isto aparece tanto no movimento de crítica à perspectiva da aptidão física quanto nos apontamentos sobre os “movimentos renovadores” da educação física). Ao não fazer este movimento, o Coletivo de Autores não consegue levar em consideração, por exemplo, os avanços nos campos das ciências do esporte, dos estudos sobre anatomia, fisiologia, dentre outros, que são importantes para a área e que devem ser apropriadas pela educação física, tal como aborda Silva (2018).

Segundo Castellani Filho (2013), quando caracteriza o cenário em que se situava a área até os anos de 1980, a educação física apresentava, de um lado, uma biologização (amparada nos aspectos biológicos do homem) e, de outro, uma psicopedagogização (de base ahistórica, acrítica, idealista). Colocava-se como tarefa, então, a superação desta dicotomia. No entanto, não reconhecemos esta superação no Coletivo de Autores, que, como dissemos, não reconhece os limites e as possibilidades de cada uma destas áreas na produção do novo. A crítica não radical a estas perspectivas fez o Coletivo correr o risco de não reconhecer, por exemplo, a unidade dialética entre cultura e organismo no processo de desenvolvimento do homem, tal como defende Vygotski.

Os autores destacam sobremaneira o papel da cultura no desenvolvimento humano. E estão corretos. A cultura, como já explicitado no capítulo anterior, tem um papel fundamental no desenvolvimento humano. O homem torna-se homem na medida em que se apropria das objetivações culturais humano-genéricas disponibilizadas em sua realidade social/cultural. No entanto, não se trata de um movimento unilateral, mas contraditório. Na medida em que acessa os signos culturais, novas formações são criadas na criança e todo o seu organismo se modifica. As estruturas primitivas vão sendo superadas e novas estruturas, mais complexas,

vão sendo forjadas no processo. É sobre uma base social e orgânica que se constitui o homem. Mas observemos como os autores abordam tal questão:

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. Talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova: "ficar de pé".

Essa conquista ou produção humana transformou-se num patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens apropriaram-se dela incorporando-a ao comportamento. A postura quadrúpede foi superada através das relações dos homens entre si. Uns aprendendo com os outros e aperfeiçoando as atividades corporais construídas a cada desafio da natureza ou necessidade humana imposta: fome, sede, frio, medo etc.

Por isso se afirma que a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retrçados e transmitidos para os alunos na escola.

Alguns antropólogos e historiadores afirmam que o primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão. Supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele distendeu os tendões e compreendeu que com as mãos poderia fazer muitas coisas: caçar, pescar, lascar a pedra, construir cabanas e instrumentos de trabalho para garantir a sua sobrevivência.

Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO DE AUTORES, p. 38-39).

Há aqui um salto em relação às perspectivas anteriores que tomam o desenvolvimento como inato. Colocar na esfera das relações históricas e culturais o processo de desenvolvimento demonstra um outro olhar para a compreensão do ser humano, que é um ser social. No entanto, por mais que este reconhecimento faça o Coletivo avançar em relação às teorias anteriores, a não compreensão de como se efetiva este processo expressa um limite. Em algum momento do texto os autores falam que ao mesmo tempo que constrói a cultura, o homem se constrói – e aqui parece estar clara a relação com a perspectiva ontológica do homem em Marx (em que pesem alguns limites). Por outro lado, o processo de como se dá esta construção não está claro para os autores, e não está porque o aspecto gnosiológico não foi radicalmente estudado/compreendido. Poderíamos nos questionar que esta passagem não revela uma não apropriação do Coletivo de tais processos, ou que quando falam sobre a

distensão dos tendões, os autores, intrinsecamente, explicitam tal domínio. Avancemos, então, para outros elementos que em conjunto confirmam a nossa constatação.

Ao longo da obra, o Coletivo de Autores ressalta a necessidade de respeitar o *estágio de desenvolvimento* do aluno. No primeiro capítulo de nosso trabalho, apontamos algumas dessas passagens, mas faz-se necessário aqui trazê-las novamente. Referindo-se aos fundamentos do voleibol os autores escrevem:

Cada um desses fundamentos pode dar significado a jogos que podem ser jogados em qualquer série, *respeitando o estágio de desenvolvimento do aluno, pois é esse estágio que indica o tipo de organização e regras que podem ser colocadas* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 74, grifos nossos).

Referindo-se aos esportes de maneira geral, ressaltam os autores:

Os exemplos ilustram formas possíveis de abordar o esporte numa perspectiva pedagógica; não se trata, porém, em momento algum, de levar a uma especialização precoce de posição ou função dentro de um jogo, ou o uso de sistemas táticos complexos *que não se ajustem ao estágio de desenvolvimento dos alunos* (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 76)

Pois bem, tentemos compreender em que medida a forma como aborda os estágios de desenvolvimento pelo Coletivo aproxima-o ou afasta-o da concepção de desenvolvimento formulada pela Escola de Vygotski.

Um conceito que nos ajuda a compreender sobre os estágios de desenvolvimento e o papel da atividade no processo de educação, é o de atividade dominante. Como já vimos no capítulo anterior, a estrutura da atividade determina, em última instância, a estrutura da consciência. Em dada época de seu desenvolvimento, algumas atividades têm uma importância maior na formação da personalidade da criança. Assim, “[...] o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto mas da atividade dominante” (LEONTIEV, 1978, p. 292). Portanto, cada estágio do desenvolvimento da criança caracteriza-se pelo tipo de atividade que é dominante para ela. Logo, a mudança de um estágio a outro é determinada pela relação dominante da criança com a realidade. Para Leontiev, três características fundamentam a atividade dominante, quais sejam:

Primeiramente, é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade. Assim, por exemplo, o ensino, no sentido mais restrito do termo, que aparece pela primeira vez na idade pré-escolar, ocorre antes de mais no jogo que é a atividade dominante deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender jogando.

Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente os processos de imaginação ativa, e no estudo os processos de

raciocínio abstrato. Não poderíamos daqui concluir que a formação ou a reorganização de todos os processos psíquicos só se faz no interior da atividade dominante. Certos processos psíquicos formam-se e organizam-se não diretamente na atividade dominante, mas noutro tipo de atividade com que apenas a sua origem está ligada à atividade lúdica.

Terceiro, a atividade dominante é aquela de que dependem o mais estritamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas (que faz de ‘soldado do Exército Vermelho’, que faz de ‘diretor’, de ‘engenheiro’, de ‘operário de fábrica’), e isto constitui um elemento muito importante da formação da sua personalidade (LEONTIEV, 1978, p. 292-293).

Temos assim que a atividade dominante possibilita (a) o surgimento de novos tipos de atividade; (b) a formação ou reorganização de processos psíquicos (novas formações); e (c) as principais mudanças psicológicas cujo conteúdo implica na formação da personalidade. Duas questões aqui são importantes: a primeira é que o conteúdo da atividade dominante é inteiramente dependente das condições históricas em que se realiza o desenvolvimento; a segunda, que decorre da primeira, é que não é a idade da criança que determina o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas o seu conteúdo – que está relacionado às condições sócio-históricas.

A passagem de um estágio a outro é possível graças a uma contradição que se estabelece entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades, que superaram este modo de vida. Os seus conhecimentos tornam-se mais vastos e a sua atividade perde sentido para a criança. Em que pese não ser uma regra, pois elas podem não acontecer, as crises são a expressão da mudança de estágios.

Na verdade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico se não efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida (LEONTIEV, 1978, p. 296)

Logo, em condições normais, num processo de educação orientada, a ruptura que marca a passagem de um estágio a outro pode acontecer sem que estas crises se manifestem. A mudança do tipo de atividade dominante é o resultado de uma necessidade nova interior, que se revela na medida em que novas tarefas são postas à criança, correspondendo às suas novas possibilidades (LEONTIEV, 1978).

A passagem de uma atividade dominante a outra pode ser compreendida pelo deslocamento dos motivos da atividade. Já tratamos disso no capítulo anterior, mas retomemos alguns pontos importantes. Quando os fins passam a motivo da atividade, a

densidade das ações/operações-fins numa atividade pode produzir uma nova atividade, na medida em que se constitui num motivo. Uma das características das ações é que os seus fins não coincidem com o motivo da atividade, são fins específicos, cujo sentido só se revela no motivo da atividade em que entra esta ação determinada. No entanto, quando o motivo se desloca para o fim da ação e passa, portanto, a coincidir com sua finalidade, tal ação deixa de ser ação e passa a ser atividade.

Dois tipos de motivo nos ajuda a compreender o mecanismo psicológico deste processo. O primeiro deles é o ‘motivo apenas compreendido’, o segundo ‘o motivo que realmente age’. Em que consistem estes dois tipos de motivo? Leontiev (1978) nos ajuda a compreendê-los a partir de uma situação concreta, qual seja: uma determinada criança tem dificuldade de se concentrar nos estudos e de resolver suas tarefas, por consequência. Mesmo sabendo que o estudo é importante para sua vida, ela tem dificuldade de entregar-se ao trabalho escolar. Seus pais, então, resolvem lhe dar como condição para brincar a dedicação ao trabalho escolar. Mesmo tendo noção da importância dos estudos, o motivo que lhe impulsiona, que age verdadeiramente, é o de conquistar a possibilidade de brincar. Este motivo é, segundo Leontiev, o ‘motivo apenas compreendido’. Passado um tempo, a criança, por iniciativa própria começa a dedicar-se aos estudos e seu motivo não é mais a possibilidade de brincar, mas a de tirar boas notas, a de ser uma boa aluna. Assim, o seu sentido muda e, por consequência, o motivo que lhe corresponde. O ‘motivo apenas compreendido’ transformou-se em ‘motivo que age realmente’, em motivo eficiente.

A passagem a uma nova atividade dominante só se distingue do processo descrito por uma única coisa: o que se torna realmente agente, no caso da mudança de atividade dominante, são os ‘motivos compreendidos’ que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas a uma esfera de relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento. Estas passagens exigem, portanto, uma longa preparação para que a esfera destas relações novas para ela se abra à consciência da criança com satisfatória plenitude (LEONTIEV, 1978, p. 300)<sup>42</sup>.

É precisamente esta mudança da atividade dominante a base das modificações no desenvolvimento do psiquismo da criança. A primeira modificação, segundo Leontiev (1989), é na característica psicológica das ações. Uma determinada ação tem tal característica em face da atividade a qual se insere, as operações são os modos de realização das ações, estão na esfera das condições para a realização da ação. Quando torna-se operação consciente é porque

---

<sup>42</sup> Segundo Leontiev (1978, p. 300), “Nos casos em que o aparecimento de um novo motivo não corresponde às possibilidades reais e atividade da criança, esta atividade não pode tomar o lugar dominante e deverá desenvolver-se, num primeiro tempo, isto é, no dado estágio, de maneira ‘complementar’”.

o que era fim da primeira ação tornou-se condição da ação requerida pelo novo fim. O inverso também é verdadeiro. Quando as operações passam por um processo de complexificação, estas podem converter-se em ações. Pensemos num exemplo no âmbito da educação física.

Um jogador de voleibol que vai disputar um campeonato tem como motivo que orienta a sua atividade, por exemplo, a vitória. Articulado, portanto, à atividade de voleibol, desenvolve um conjunto de ações (recepção, defesa, ataque), que tem finalidades específicas (passar a bola na mão do levantador, não deixar que o ataque do adversário se converta em ponto, atacar a bola com precisão). Para efetivar a recepção, por exemplo, um conjunto de condições são necessárias, como fazer corretamente o movimento da manchete, flexionar os joelhos para baixo, ficando em posição de agachamento, controlar a força do braço para que a bola possa ir à mão do levantador, dentre outras coisas. Aqui temos que este conjunto de ações tornaram-se condição para a realização da ação de recepção, elas tornaram-se operações, pois estão orientadas ao fim de uma primeira ação. Agora suponhamos que na dinâmica do jogo, a ação de recepção se complexifica, o adversário imprime um saque muito veloz e com uma curvatura que vai de uma diagonal a outra. Diante desta nova situação, de complexificação da recepção em que o jogador precisará pensar em cada uma destas etapas, as operações se convertem em ações e novamente se desarticulam. O jogador, que tinha automatizado as operações para a realização da ação recepção, volta executá-las separadamente e as operações convertem-se em ações. Assim, aquilo que já havia saído da esfera dos processos conscientizados (porque tinham-se tornado processo consciente), no aparecimento da dificuldade, voltou a ser conscientizado.

O outro grupo de modificações, segundo Leontiev (1978, p. 306), é o que intervém nas funções psicofisiológicas. São as funções sensoriais, mnemônicas, tônicas, que “[...] constituem o fundamento dos fenômenos subjetivos correspondentes da consciência: as sensações, as impressões emocionais, os fenômenos sensíveis, a memória, que formam por assim dizer a ‘matéria subjetiva da consciência’, a riqueza dos sentimentos, a coloração e o relevo da imagem do mundo na consciência do homem”. Toda função se reorganiza no interior do processo que realiza, dá saltos. E o desenvolvimento das funções tem uma relação recíproca com o desenvolvimento da atividade. “[...] o desenvolvimento das funções permite por sua vez à atividade correspondente realizar-se mais perfeitamente” (idem, p. 308).

Em que isso nos ajuda a compreender os limites do Coletivo de Autores? Pois bem. A compreensão de que a atividade dominante possibilita o surgimento de novas atividades, a formação e reorganização de formações nervosas, que resultam em mudanças psicológicas,

coloca como questão a relação entre atividade dominante e proposta de ensino, que no Coletivo se releva no ciclos<sup>43</sup> de escolarização.

Para os autores, nos ciclos de escolarização, “[...] os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o movimento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34). Além disso, “[...] os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s)” (idem, *ibidem*).

Ora, se as funções psíquicas superiores se desenvolvem na esteira da atividade complexa, se a estrutura da atividade determina, em última instância, a estrutura da consciência, então a organização da atividade de ensino é central para o desenvolvimento da criança. Vimos que as diferentes atividades realizadas pela criança não ocupam um mesmo papel determinante em seu desenvolvimento. Cada estágio de desenvolvimento é revelado pelo tipo de atividade dominante (e isso não significa que outras atividades não sejam importantes, mas que uma será determinante em cada momento). Pois bem: ao falar que os estudantes podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo, o Coletivo de Autores não destaca a importância de uma atividade em cada um destes ciclos como a dominante e a sua importância na mudança dos processos psíquicos, que resultam da complexificação da atividade. Este é um ponto.

Outro ponto que nos chama a atenção é como os autores se referem aos conhecimentos específicos. Pensemos no exemplo da ginástica que os autores trazem. No primeiro ciclo, o da organização da identidade dos dados da realidade, os autores propõem o trabalho com salto, equilíbrio, balanceio, giro, etc. No segundo ciclo (de iniciação à sistematização do conhecimento), formas técnicas da ginástica artística, rítmica, aeróbica e outras. No terceiro (de ampliação da sistematização do conhecimento), programas de formas ginásticas aprimoradas tecnicamente. No quarto e último ciclo (de aprofundamento da

---

<sup>43</sup>Importante destacar que alguns estudos têm sido realizados no sentido de atualizar o Coletivo de Autores e corrigir alguns de seus limites. Pensando especificamente a questão do desenvolvimento, destacamos dois trabalhos que realizam este movimento: (a) Melo (2017), numa tese de doutorado, cujo título é “O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade”, que apresenta uma atualização da proposta dos ciclos a partir da teoria da atividade e da periodização histórico-cultural do desenvolvimento. Portanto todo este debate em torno dos limites dos ciclos do ponto de vista da periodização foi levado a cabo pelo autor; e (b) TEIXEIRA (2018), também numa tese de doutorado, intitulada “Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora”, que apresenta uma proposta de organização para o trato com o conhecimento da ginástica na pré-escola, tomando como referência a reorganização do primeiro ciclo de escolarização tal como apresentou Melo (2017) em sua tese.



sistematização do conhecimento), formas ginásticas com profundo domínio científico, técnico e artístico.

Há, assim, uma proposta em que se parte do mais simples em direção ao mais complexo. Esta lógica é a lógica de aprendizagem da criança, que supera o velho em direção ao novo. Mas este não é, de forma alguma, um processo simples, linear, que resulta da acumulação de conhecimentos, como se o todo complexo fosse a soma das partes. Embora quantidade se converta em qualidade, não se trata da simples soma de elementos, mas da combinação de movimentos evolutivos e revolucionários. A transição de um período a outro é o resultado de uma realidade que se produz pela contradição, como apontado por Vygotski (2012), Vygotski e Luria (1996). Os saltos qualitativos a outro estágio de desenvolvimento é fruto de contradições entre as capacidades do indivíduo e o seu modo de vida, ou seja, entre as forças internas e externas. Tomando isso como referência é preciso que novas exigências sejam colocadas à criança para que a relação entre aquilo que ela é capaz de realizar e estas novas exigências entrem em contradição. É o resultado desta contradição o salto qualitativo à formação de novas ações, operações e motivos, que representam uma mudança na atividade do indivíduo. Mas não é este o movimento feito pelos autores.

Conforme Martins (2013a) defende, fundamentada nos supostos da psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico tem uma clara dependência da educação escolar. Mas o processo de ensino tem uma particularidade fundamental. Se a lógica de aprendizado da criança é a de operações-ações-atividade, ou seja, atende o percurso do particular para o geral, do sensorial para o abstrato,

O percurso do ensino, sob o domínio do professor, deve atender ao trajeto contrário, isto é, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação da síntese do aluno. Se a lógica da aprendizagem atende à ordem “de baixo para cima”, a lógica do ensino atende à ordem “de cima para baixo”. Trata-se, portanto, da afirmação da contradição como mola propulsora das transformações promovidas pela aprendizagem (MARTINS, 2013a, p. 294).

Vygotski (*apud* MARTINS, 2013a, p. 285) explica que “[...] O ensino *pode não se limitar a buscar o desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações*”. Ou seja, o ensino deve atuar não no nível de desenvolvimento real, em que já estão estabelecidas algumas conexões interfuncionais, mas no nível de desenvolvimento iminente, [...] isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais” (MARTINS, 2013a, p. 287). O bom ensino, portanto, é aquele que opera na área em que as conexões internas, interfuncionais, não estão asseguradas, mas na

iminência de acontecer por meio do ensino. Não se pode pensar, no entanto, nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente como dois movimentos independentes,

[...] a proposição de Vigotski segundo a qual o bom ensino se adianta ao desenvolvimento para poder promovê-lo não significa “ensinar” à criança aquilo que ela ainda não é capaz de aprender, mas inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam em forma de novas possibilidades (MARTINS, 2013a, p. 287).

É este movimento que vai possibilitar o surgimento da contradição entre as condições em que a criança se encontra e as possibilidades que surgem do conjunto de objetivações a que tem acesso, entre o sentido e a significação. Tal contradição é a mola que promove o desenvolvimento. Porém, como é possível identificar na proposta dos ciclos do Coletivo de Autores, não há referência a este movimento. Vejamos como os autores abordam a questão:

Saltar representa a atividade formada e culturalmente desenvolvida de ultrapassar obstáculos, seja em altura ou extensão/distância. No primeiro ciclo do ensino fundamental (organização da identificação dos dados da realidade), o aluno já a conhece e a executa com movimentos espontâneos que lhe são particulares. A ênfase pedagógica deve incidir na solução do problema: como desprender-se da ação da gravidade e cair sem machucar-se? Das respostas encontradas pelos alunos, surgirão as primeiras referências comuns à atividade “saltar”. No decorrer dos ciclos seguintes, o aluno ampliará seu domínio sobre formas de saltar. É interessante destacar que uma habilidade corporal envolve, simultaneamente, domínio de conhecimento, de hábitos mentais e habilidades técnicas.

No quarto ciclo, o aluno sistematiza o conhecimento sobre os saltos e os conceitos que explicam o conteúdo e a estrutura de totalidade do objeto “salto”, desde as leis físicas e características da ação no nível cinésio/fisiológico, até as explicações político-filosóficas da existência de modelos de salto. Pode ainda explicar o significado deles para si próprio, como sujeito do processo de aprendizagem e para a população em geral (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 65).

Quando, de posse desta análise, partem para a proposta de ensino, os autores sugerem o seguinte passo:

*2.1.1 O Jogo no Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e no Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental)*

- a) Jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação.
- b) Jogos cujo conteúdo implique reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem.
- c) Jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza.
- d) Jogos cujo conteúdo implique a inter-relação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação.

- e) Jogos cujo conteúdo implique inter-relações com as outras matérias de ensino.
  - f) Jogos cujo conteúdo implique relações sociais: criança-família, criança-crianças, criança-professor, criança-adultos.
  - g) Jogos cujo conteúdo implique a vida de trabalho do homem, da própria comunidade, das diversas regiões do país, de outros países.
  - h) Jogos cujo conteúdo implique o sentido da convivência com o coletivo, das suas regras e dos valores que estas envolvem.
  - i) Jogos cujo conteúdo implique auto-organização.
  - j) Jogos cujo conteúdo implique a auto avaliação e a avaliação coletiva das próprias atividades.
  - k) Jogos cujo conteúdo implique a elaboração de brinquedos, tanto para jogar em grupo como para jogar sozinho.
- 2.1.2 O Jogo no Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª séries do Ensino Fundamental)*
- a) Jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático.
  - b) Jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras, entendendo-as e aceitando-as como exigência do coletivo.
- 2.1.3 O Jogo no Ciclo de Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª a 8ª séries do Ensino Fundamental)*
- a) Jogos cujo conteúdo implique a organização técnico-tática e o julgamento de valores na arbitragem dos mesmos.
  - b) Jogos cujo conteúdo implique a necessidade do treinamento e da avaliação individual e do grupo para jogar bem tanto técnica quanto taticamente.
  - c) Jogos cujo conteúdo implique a decisão de níveis de sucesso
- 2.1.4 O Jogo no Ciclo de Sistematização do Conhecimento (1ª a 3ª séries do Ensino Médio)*
- a) Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado de técnicas e táticas, bem como da arbitragem dos mesmos.
  - b) Jogos cujo conteúdo implique o conhecimento sistematizado e aprofundado sobre o desenvolvimento/treinamento da capacidade geral e específica de jogar.
  - c) Jogos cujo conteúdo propicie a prática organizada conjuntamente entre escola/comunidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 67-70).

Daqui é possível perceber que o Coletivo não se apropria da lógica inversa tal como preconizado pela escola de Vygotski. Entre aquilo que os autores estão considerando a aprendizagem da criança e aquilo que precisa ser objetivado para ela, não há os elementos que constituem a contradição. Se o ensino não se adianta à aprendizagem, ao invés de um desenvolvimento verdadeiro, rumo ao autodomínio do comportamento – em que o sentido se aproxime cada vez mais das significações objetivas – o aluno poderá não ultrapassar a simples assimilação de palavras, simulando a internalização de conceitos (MARTINS, 2013a). O pressuposto para elaborar uma proposta de ensino sob esta lógica, é o domínio da categoria atividade/ atividade dominante. Como não houve esta radicalização, a proposta de ensino resultou comprometida teoricamente. Embora ressaltem que a ampliação do conhecimento se dá de forma espiralada, o movimento contraditório não aparece. Para os autores, pensar que o conhecimento se complexifica em forma de espiral tem a ver com a ampliação das referências do pensamento, o que de fato é, mas a chave para a compreensão disso é a unidade e a luta dos contrários, é a contradição que proporciona o salto qualitativo a um novo estágio do

desenvolvimento, é a mudança da estrutura da atividade – que depende do acesso às objetivações. O Coletivo não se apropria disso.

Entendemos que a não apropriação de tal lógica justifica, inclusive, a dificuldade que os autores têm em explicitar a importância de um ensino baseado nos conceitos científicos em detrimento de um ensino pautado no conhecimento do senso comum, nos conhecimentos cotidianos. Como destacamos no primeiro capítulo, os autores reforçam muito a ideia de um ensino baseado nos conhecimentos científicos, todavia, a explicação sobre este tipo de conhecimento além de abstrata, não revela a sua importância no processo de desenvolvimento do ser humano. Martins (2013a) nos ajuda a compreender a importância do conhecimento científico no desenvolvimento da criança olhando para como o pensamento se desenvolve. Vejamos.

Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento do pensamento se traduz em três formas: o pensamento efetivo ou motor vívido, o pensamento figurativo e o pensamento abstrato ou lógico- discursivo. Grosso modo, estas duas primeiras formas estão intimamente ligadas ao campo sensorial perceptual da ação, ou seja, ao ato de realização da tarefa, na exploração do meio como forma de suprir necessidades mais imediatas. A terceira forma, a do pensamento abstrato ou lógico-discursivo, marca exatamente essa transição das ações práticas e de imagens sensoriais para a elaboração de conceitos e raciocínios abstratos. “Essa forma de pensamento visa, por essência, a superação do conhecimento aparente, sensorialmente dado, em direção à descoberta de relações internas, ocultas à percepção – porém fundantes da existência do objeto ou fenômeno” (MARTINS, 2013a, p. 206).

As primeiras formas de pensamento são fundamentais para o seu desenvolvimento, mas não são suficientes para a compreensão da realidade como movimento e como o resultado de múltiplas determinações. Esse processo de apreender a realidade para além da aparência que o campo sensorial permite é próprio do pensamento abstrato – que supera por incorporação as duas formas anteriores. O pensamento abstrato coloca-se, pois, como condição à uma forma de conhecimento capaz de identificar as determinações do movimento da realidade. Contudo, a transformação de uma forma de pensamento à outra não é simples, ela se realiza tanto nas interações práticas entre sujeito e objeto/fenômeno, como, e principalmente, por amplas e complexas mediações teóricas, ou seja,

[...] as internalizações realizadas pelo indivíduo a partir do acervo de conceitos e juízos, leis gerais que regem o movimento da realidade, elaborados e sistematizados histórico-socialmente, despontam como variável imprescindível ao desenvolvimento do pensamento, tornando-os instrumentos psicológicos requeridos à qualidade do

pensamento do desempenho de suas tarefas em face da realidade (MARTINS, 2013a, p. 207).

Portanto, operar por meio de conceitos, que atuam como instrumentos psicológicos, é a característica principal do pensamento abstrato. Todavia, a arte de operar com conceitos não é inata e tampouco dada com a consciência cotidiana comum, ao contrário, ela resulta do ato real de pensar por meio de operações racionais, que exijam do pensamento as mais complexas formas de apropriação dos signos culturais. Logo, “A qualidade do ensino dos conceitos sistematizados histórico-socialmente é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico” (MARTINS, 2013a, p. 209), ou seja, se a forma mais desenvolvida do pensamento não se manifesta espontaneamente ou pelo simples contato sensorial com o objeto, torna-se condição *sine qua non* o ensino de conceitos que vão atuar como mediadores na apreensão da identidade (daquilo que é) do objeto/fenômeno. E aqui está o cerne para pensarmos a natureza da atividade de ensino.

Conceito é uma abstração teórica, uma redução da realidade que existe objetivamente a uma imagem ideal, que se manifesta no pensamento, inicialmente de forma aparente, e depois, com o processo de complexificação das funções psíquicas, como síntese de determinações múltiplas. A formação do conceito implica generalizações de características essenciais, gerais, fundamentais de determinado objeto ou fenômeno. O seu conteúdo é “[...] a realidade concreta submetida à formulação de juízos lógicos, pelos quais a realidade pode ser refletida por meio de conexões entre objetos e fenômenos, assim como suas qualidades” (MARTINS, 2013a, p. 201). Para Vygotski (apud MARTINSa, 2013), os conceitos se manifestam de duas formas: a espontânea e a científica. A primeira se constitui na própria experiência prática assistemática e cotidiana, a segunda, por sua vez, é resultado da sistematização do conhecimento para um processo de aprendizagem dirigida, intencional, que tem por pressuposto apanhar o máximo das determinações que fazem do fenômeno aquilo que ele é.

Contudo, não se trata de dois movimentos alheios, independentes um do outro, mas de um processo de superação por incorporação em que os conceitos científicos inserem os espontâneos em relações mais amplas e abstratas (como todo o processo de desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano). Os conceitos espontâneos estão ainda muito ligados às duas primeiras formas de pensamento, o pensamento efetivo ou motor vívido e o pensamento figurativo, que, por sua vez, estão limitados à experiência sensorial espontânea e imediata – a qual revela a aparência da coisa. Os conceitos científicos dão um

salto qualitativo em relação aos espontâneos, pois, agindo como instrumentos de mediação, por meio de tensões, tarefas e problemas que exigem a atividade teórica do pensamento, possibilitam o desvelamento de outras determinações do objeto que, no limite do campo sensorial, estavam ocultas. Isso acontece não por substituição de um conceito por outro, mas por incorporação do primeiro pelo segundo e pela superação dos limites sensório-perceptuais. Em outras palavras,

O desenvolvimento dos conceitos científicos se processa, portanto, levando em conta os conceitos espontâneos, a partir de um determinado nível de seu desenvolvimento, a ser consciente e volitivamente ampliado e aprofundado, elevando-se a um grau superior de manifestação. Nesse processo de ampliação, os conceitos espontâneos, situados entre os conceitos científicos e seus objetos, estabelecem relações com outros conceitos, tornando-se, assim, integrantes de um novo sistema de significados e, com isso, resultam completamente transformados (MARTINS, 2013a, p. 223).

Ora, se o desenvolvimento do pensamento é resultado do acesso às objetivações disponibilizadas ao indivíduo, como tal, se elevará ao grau mais complexo na medida em que a formação escolar disponibilizar um acervo de objetivações que sejam qualitativamente mais elaboradas do que aquelas que ele encontra em seu cotidiano comum. Trata-se de garantir determinadas ações na atividade de ensino, não “[...] aquelas que meramente reproduzem as ações da vida cotidiana e do funcionamento espontâneo, assistemático, mas aquelas que visam a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (MARTINS, 2013a, p. 275), isto é, das capacidades humanas mais complexas, do autodomínio da conduta, dos processos funcionais superiores.

Fazendo uma relação disso com sentido e significação objetiva, que constituem a estrutura da consciência, podemos pensar as significações objetivas como conceitos científicos. Quanto mais domina as determinações de um fenômeno, mais próximo de sua significação real, do caráter científico de seu conceito está o sujeito. O ensino deve possibilitar aquilo que Leontiev defende como reintegração da relação sentido/significado, que consiste na coincidência entre estes dois elementos (em que pesem os limites desta relação numa sociedade de classes). Vale destacar que não se trata de uma coincidência tal como tinha o homem primitivo (aquela era limitada pela relação imediata e direta que tinha o sujeito com a realidade objetiva), mas de uma coincidência em que o sentido pessoal esteja o mais próximo possível da significação objetiva, ou seja, que revele o máximo de determinações que fazem o fenômeno aquilo que ele é, “[...] o grau máximo de fidedignidade

na representação subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013, p. 274). Quando tratam desses dois elementos, o Coletivo não tem clareza desta relação. Vejamos:

Segundo Leontiev (1981), as significações não são eleitas pelo homem, elas penetram as relações com as pessoas que formam sua esfera de comunicações reais. Isso quer dizer que o aluno atribui um sentido próprio às atividades que o professor lhe propõe. Mas estas atividades têm uma significação dada socialmente, e nem sempre coincide com a expectativa do aluno.

Por exemplo, o professor vê no basquete um evento, mais do que lúdico, de luta entre duas equipes, das quais uma será naturalmente a ganhadora. A equipe que ganha o faz porque é mais forte, mais hábil, tem mais garra, mais técnica etc. Por esse motivo, para o professor, driblar, correr, passar, fintar etc. devem ser executados sem erros. Isso justifica sua ênfase no treinamento dessas técnicas. Ele dá ao jogo um sentido quase de um trabalho a ser executado com perfeição em todas as suas partes para obter o sucesso ou prêmio, que até pode ser um salário.

Entretanto, para o aluno, o que ele deve fazer para jogar – como driblar, correr, passar e fintar – é apenas um meio para atingir algo para si mesmo, como por exemplo: prazer, auto estima etc. o seu sentido pessoal do jogo tem relação com a realidade de sua própria vida, com suas motivações.

Por essas considerações podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62).

Daqui apontamos dois elementos: o primeiro é que esta passagem deixa clara a falta de compreensão da relação sentido/significado como elementos da estrutura da consciência e a necessidade da contradição para que o sentido se aproxime cada vez mais da significação objetiva. Embora no início deste excerto os autores afirmem que nem sempre a significação objetiva vai coincidir com a expectativa do aluno, os autores não explicam como se processa esta relação e nem a necessidade do salto em direção a apropriação de tais significações (além do que expectativa e sentido não são a mesma coisa. O sentido é revelado pelo motivo da atividade – conceito que, como já dissemos, não foi apropriado pelo Coletivo). O segundo elemento é a forma como os autores exemplificam o sentido que dá o professor ao basquete. O professor deve dominar o conhecimento de que trata (é claro que não estamos desconsiderado as condições objetivas da formação de professores, mas estamos partindo do pressuposto de que o professor passa por uma formação sólida, de qualidade). A sua prática é sintética. “O domínio do conhecimento científico a ser transmitido e os conceitos que se pretende ensinar são ferramentas imprescindíveis para que o professor opere com e por meio delas de maneira prática, sintonizada à concentricidade e empiria do pensamento infantil sem, contudo, se aprisionar por elas” (MARTINS, 2013a, p. 295).

Portanto, o sentido do professor não pode ser tão distante do significado objetivo do fenômeno, como explicitado no exemplo do basquete. O professor, na condição de quem disponibiliza um acervo de objetivações aos alunos, não pode estar no mesmo grau de

apropriação das objetivações humanas que o aluno – as contradições, que são o motor do desenvolvimento, não se instituem entre iguais. A forma como os autores abordam a questão, embora apresente dois sentidos diferentes entre professor e aluno, não coloca o professor na condição de quem domina o máximo de determinações do basquete (e a defesa de um ensino amparado no conhecimento científico passa por isso). Mais uma vez, reafirmamos o distanciamento das formulações do Coletivo de Autores da concepção de desenvolvimento tal como formulada pela Escola de Vygotski.

Diante destes elementos, entendemos que a proposta de ensino do Coletivo de Autores não leva em consideração o desenvolvimento da criança tal como preconizado por Vygotski e sua Escola. Outros autores já haviam identificado isso, mas, como dissemos desde o início, retomar o Coletivo e entender cada lacuna desta é fundamental para produzir o novo. Reafirmamos aquilo que nos diz Ferreira (2015) sobre a produção em questão. O Coletivo produziu aquilo que foi possível num contexto em que pouco se publicava no Brasil sobre os preceitos da psicologia histórico-cultural. Reconhecemos todo o esforço que os autores imprimiram na produção desta obra que, como dissemos, trouxe avanços significativos para a área. No entanto, diante de um novo acervo de publicações e estudos, o Coletivo precisa ser superado – e esta superação pressupõe o reconhecimento dos seus avanços e de suas possibilidades, e portanto a conservações de tais elementos, mas também a destruição de outros, a superação dos seus limites. Discutimos isto a partir de agora.

#### 4.2 A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DO COLETIVO DE AUTORES

Nosso objetivo aqui é o de reafirmar a necessidade concreta de pensar a especificidade da educação física e a sua relevância para a formação do homem. O Coletivo de Autores foi um marco na história da educação física, todavia, muitas de suas formulações não respondem mais às necessidades atuais, não correspondem às produções mais avançadas no campo da educação e da própria educação física. A superação dos limites da obra tem se colocado em movimento (seja pela via de sua atualização ou da construção de novas sínteses) Nesta direção, apresentamos aqui (a) o que estamos chamando de superação; (b) os avanços e os limites da proposição defendida no Coletivo de Autores (em que pesem muitos de seus limites já terem sido apontados ao longo do capítulo), e (c) duas teses que contribuem significativamente, amparados nos supostos do marxismo, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, para esse movimento de superação do Metodologia do Ensino de Educação Física, o Coletivo de Autores. Avancemos.



Engels (2015), analisando a lei da dialética negação da negação, nos ajuda a compreender o que é superar sob o ângulo da lógica dialética. Para Engels, a dialética negação da negação é a lógica hegeliana mais elevada da superação da contradição. Trata-se da relação entre o antigo e o novo, da passagem do inferior ao superior, não como uma negação total da fase anterior, mas como um processo que supera e preserva ao mesmo tempo; supera aquilo que limita o seu desenvolvimento (natural ou histórico) e preserva os elementos que lhe fazem avançar. Isso acontece num movimento sem fim, pois o novo torna-se velho e é negado por outro fenômeno, ou seja, todo o desenvolvimento dos fenômenos, sejam eles naturais ou históricos, é constituído por graus de desenvolvimento em que um é negação do outro (Vygotski analisou o desenvolvimento do comportamento humano sob esta lógica). No campo da filosofia, por exemplo, é possível pensar neste processo da seguinte maneira

[...] a filosofia da Antiguidade era materialismo original, natural-espontâneo. Como tal, ela era incapaz de obter clareza sobre a relação entre pensamento e matéria. Porém, a necessidade de obter clareza sobre isso levou à teoria da alma distinguível do corpo, depois à afirmação da imortalidade da alma e, por fim, ao monoteísmo. Portanto, o antigo materialismo foi negado mediante o idealismo. Contudo, no desenvolvimento ulterior da filosofia, também o idealismo se tornou insustentável e foi negado mediante o materialismo moderno. Este, sendo a negação da negação, não consiste na simples reinstauração do antigo, mas adiciona a seus fundamentos permanentes todo o conteúdo intelectual de um desenvolvimento bimilenar da filosofia e da ciência da natureza, assim como o conteúdo dessa própria história bimilenar. Ela já não é uma filosofia, mas uma simples concepção de mundo, que tem de comprovar-se e atuar não numa ciência das ciências à parte, mas nas ciências reais. A filosofia foi, portanto, “suprassumida”, isto é, “tanto superada como preservada” – superada em sua forma, preservada em seu conteúdo real (ENGELS, 2015, p. 168).

Esse movimento está em curso na educação física. Negá-lo é negar a própria lógica dialética. Neste sentido, entendemos que é preciso levar em consideração, por um lado, toda a contribuição do Coletivo de Autores à área, como, por exemplo, (a) a crítica ao paradigma da aptidão física como objeto de conhecimento do campo e o seu caráter positivista; (b) a crítica ao tecnicismo; (c) a localização da educação física nas relações concretas e contraditórias da sociedade capitalista, em que pesem os limites, que levantou o problema do seu ensino articulado ao desenvolvimento da sociedade em geral; (d) a tentativa de superação da subordinação da educação física à área das ciências naturais; dentre outros elementos que fazem desta obra um clássico (FERREIRA, 2015; SILVA, 2018; PEIXOTO, 2018).

Por outro lado, é preciso reconhecer os seus limites. No nosso primeiro capítulo, ao retomar o contexto de produção da obra, já apontávamos sobre as influências das diferentes correntes da educação que se situavam no campo progressista, da dificuldade em encontrar

publicações de cunho marxista, publicações da psicologia histórico-cultural. A própria pedagogia histórico-crítica estava surgindo no cenário educacional brasileiro. Mas no estágio atual, diante de um arcabouço teórico maior e do desenvolvimento da ciência e da própria educação física enquanto área de conhecimento, precisamos conferir a ela outra forma – e esta outra forma resultará da superação dos limites que nos impedem de avançar para uma concepção que, de fato, exprima a especificidade da educação física, o seu objeto de conhecimento e a sua contribuição para a formação das novas gerações.

Reconhecemos o esforço teórico que têm dispensado alguns autores ao processo de “atualização” do Coletivo de autores. As contribuições, por exemplo, de Melo (2017) e Teixeira (2018) ao debate dos ciclos de escolarização expressam que um conjunto de estudos tem sido formulado a fim de fazer avançar o campo à luz de uma concepção marxista de educação e de educação física. No entanto, e concordando com Silva (2018, p. 51), a concepção de “cultura corporal” defendida pelo Coletivo não ajuda a situá-la no campo do marxismo, pois “ao propor um afastamento das ciências naturais e, por consequência, apresentar uma proposta balizada, fundamentalmente, nas ciências humanas, os autores correm o risco de asseverar o processo educativo na disciplina em proveito dos interesses das distintas ciências humanas”. Além do que, ao fazê-lo, pode estar compactuando com os princípios do culturalismo, do relativismo cultural – que toma a cultura como uma produção espontânea dos homens e, como consequência, não entende como necessária uma atividade educacional sistematizada (SILVA, 2018).

Entendemos que não foi esse o movimento que o Coletivo fez – o da negação da sistematização do conhecimento. Ao contrário, fez um esforço para pensar a atividade de ensino em educação física a partir de uma lógica de sistematização (que pode ser identificada nos ciclos). O problema consiste, todavia, na não articulação desta proposta de ensino a uma psicologia e uma pedagogia verdadeiramente científicas – resultado da não radicalização das categorias aprendizagem-desenvolvimento. Ferreira (2015, p. 48) aponta que o fato de (a) a categoria trabalho como atividade não ter sido radicalizada, e (b) o papel do conhecimento na formação do indivíduo ter ganhado um caráter formalista, levou o Coletivo de Autores à formalização das categorias aprendizagem-desenvolvimento e ensino-aprendizagem, havendo, portanto, “[...] preponderância da aprendizagem em detrimento do desenvolvimento e do ensino”. Ou seja, “[...] não se analisou como se *aprende* e como se *desenvolve*, mas elaborou-se uma proposição sobre *como ensinar*”. E estes limites têm sido apresentados em diversos trabalhos (FERREIRA, 2015; MELO, 2017; SILVA, 2018; TEIXEIRA, 2018). Concordando

com esta consideração, estamos apontando para a necessidade da superação por incorporação da concepção de cultura corporal, tal como preconizada pelo Coletivo de Autores. Entendemos que os dois trabalhos que destacamos abaixo têm se colocado a serviço desse movimento. Passemos a eles.

Em tese de doutorado defendida em 2015 pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), intitulada *A atividade de Ensino na Educação Física: a dialética entre conteúdo e forma*, Ferreira (2015) analisa a prática de ensino em Educação Física partindo daquilo que ele identifica como limites na proposta presente no Coletivo de Autores, quais sejam: “[...] 1) a concepção de realidade: a não radicalização da categoria trabalho como atividade humana; 2) a *formalização* do papel do conhecimento na formação dos indivíduos; 3) a *formalização* das concepções da relação aprendizagem-desenvolvimento e ensino-aprendizagem” (FERREIRA, 2015, p.13).

À luz da psicologia histórico-cultural, o autor toma a relação entre atividade e desenvolvimento humano como fundamental para explicar o papel dos conteúdos no pensamento conceitual dos alunos e a relação dialética entre conteúdo e forma no ensino da educação física. A fim de compreender tais relações e dar o salto à nova tese, Ferreira (2015) expõe a síntese de seu trabalho a partir de quatro supostos. Tais supostos são sustentados por algumas teses gerais desenvolvidas no campo da psicologia histórico-cultural.

A primeira delas é a tese sistematizada por Martins (Apud FERREIRA, 2015, p. 14), a partir do preceito Vygotskiano de que “[...] o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos [...]”, de que “[...] o ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica” se institui como fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Assim, “[...] para a psicologia histórico-cultural *a natureza dos conteúdos e das atividades escolares* é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica”.

A segunda tese é a de que “[...] as sensações são essenciais para o domínio do objeto, e estas se produzem nas conexões entre sensorialidade e motricidade” (idem, 14). Assim, como extensão dinâmica do campo sensorial, a motricidade é o ponto de partida do desenvolvimento. No entanto, no processo de desenvolvimento, essa conexão absoluta da sensomotricidade é superada, e a estrutura primitiva alterada. Para Vygotski (Apud FERREIRA), é a estrutura alterada, resultado de novas conexões, de novas relações que a

motricidade estabelece com outras esferas da personalidade, que caracteriza a motricidade do adulto. O rompimento da relação absoluta entre sensorialidade e motricidade, atesta o autor, é provocado pelo resultado de uma complexa síntese da percepção com outras funções, como linguagem e pensamento.

Estas complexas relações entre as funções, na esteira da atividade complexa, vai produzindo níveis cada vez mais elevados de consciência da realidade, tais como o autocontrole da conduta, a personalidade e a concepção de mundo dos indivíduos.

Portanto, a condição para a superação do pensamento subjugado à captação sensorial (sensomotricidade) é o desenvolvimento do autodomínio da conduta, que não pode ser instituído sem a formação de funções psíquicas superiores, pois estas vão promover um reflexo cada vez mais consciente da realidade para respaldar a conduta cultural.

Por isso que a fusão entre percepção, linguagem e pensamento é tão importante para o rompimento da relação absoluta entre sensorialidade e motricidade (adaptação), bem como para a realização de formas mais complexas culturalmente instituídas do desenvolvimento da corporalidade humana, entendida aqui como uma relação ativa, consciente, intencional e crítica, porém indireta, entre o indivíduo e seu corpo, do indivíduo consigo mesmo e com os outros homens, engendrada por condições históricas determinadas, em direção ao autodomínio da corporalidade, forma superior de conduta produzida na esteira da atividade complexa (FERREIRA, 2015, p. 15).

Partindo destas teses, o primeiro suposto de sua tese é o seguinte:

[...] a relação dialética entre conteúdo e forma na atividade de ensino na educação física implica a relação sujeito-objeto; o objeto constitui-se da estrutura, gênese e formas do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana, que tem na atividade esportiva a sua forma de ser mais complexa, e o sujeito refere-se à estrutura, gênese e formas de desenvolvimento do autodomínio da corporalidade (FERREIRA, 2015, p. 16).

O conceito de corporalidade (ou corporeidade) adotado pelo autor é o de natureza material, de materialidade, qualidade do que é material, forma de desenvolvimento da matéria. À esta concepção articula-se a ideia de que o corpo do homem tem na atividade prática a gênese de seu desenvolvimento (MARX, Apud FERREIRA, 2015). No desenvolvimento da corporalidade humana, afirma o autor, com base em Zaporozhets, “[...] a formação de hábitos motores pela via da adaptação foi substituída pela formação de habilidades motoras pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares” (idem, p. 17). Uma categoria que nos ajuda a entender isso é a de *movimentos voluntários*, que, como produtos históricos, acumulados em formas objetivadas da realidade, exigem atividade consciente e intencional. Os movimentos voluntários são o resultado de uma relação indireta/mediada entre o indivíduo e seu corpo; são desenvolvidos num processo de “[...] ‘*automatização*’ das ações/operações conscientes e intencionais, na

esteira das atividades singulares do desenvolvimento histórico-social da corporalidade humana” (idem, *ibidem*).

Para Ferreira (2015, p. 19), a *atividade esportiva*, por possuir elevados graus de atividade consciente e intencional em sua estrutura, é a forma mais desenvolvida deste tipo de atividade. E este entendimento consubstancia o seu segundo suposto, qual seja:

A forma mais desenvolvida da experiência sócio-histórica e ontogenética da corporalidade humana objetivada na cultura é a atividade esportiva complexa culturalmente formada, pois a sua estrutura condensa atividade humano-genérica com graus elevados de complexidade. Sua gênese é a atividade produtiva, e os jogos, a sua forma embrionária – quando os *fins* das *ações* passaram a *motivo* da atividade, dando origem a novas necessidades.

Para o autor, a atividade esportiva é uma forma universal da riqueza cultural produzida pela humanidade. Tal como a arte, a ciência e a política, a atividade esportiva resulta da relação ativa e indireta entre o indivíduo com seu corpo, consigo mesmo e com outros indivíduos. Como formas singulares desta forma universal do desenvolvimento da corporalidade humana – a atividade esportiva –, “[...] porque contêm em sua gênese e estrutura as relações fundamental e essencial que constituem este tipo particular de atividade [...]”, temos as atividades de jogo, de luta, de dança, de ginástica e outras (idem, p. 19). No âmbito das particularidades (significações objetivas) que medeiam a relação entre o universal (atividade esportiva) e o singular (jogo, luta, dança, ginástica, etc.), Ferreira (idem, p. 19-20) destaca “[...]o lúdico, o artístico, o competitivo, o agonístico etc.”

O terceiro suposto de sua tese é a ideia de que entre a relação ativa e indireta entre o indivíduo e seu corpo se interpõem as *atividades dominantes*. Referenciando-se em Leontiev, Ferreira conceitua as atividades dominantes como “[...] aquelas cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” – o que possibilita uma apropriação, em patamares qualitativos superiores, da experiência sócio-histórica acumulada nos objetos sociais (FERREIRA, 2015, p. 20). Dentro da análise desta categoria, o autor destaca duas atividades dominantes que possibilitam formação e realização dos movimentos voluntários: a primeira é “[...] a ‘atividade orientadora’, que envolve a comunicação emocional direta adulto-bebê, as ações com objetos, tendo ênfase na imitação e na forma embrionária da palavra, portanto exterior [...]”; a segunda, “[...] a ‘atividade orientadora-investigativa’ [...], que se realiza no jogo, com ênfase na imagem, palavra, linguagem, conceitos primitivos” (idem, *ibidem*). Tais destaques lhes dão condição de

compreender como o processo de subjetivação do objetivado historicamente se realiza na corporalidade dos indivíduos. Em síntese, o autor aponta:

Desse processo participam dois sistemas interfuncionais em unidade dialética na atividade: o primeiro refere-se ao desenvolvimento histórico-social da corporalidade – as operações motoras, o hábito motor, a habilidade motora ou operações conscientes, que contribuem para formar capacidades gerais e específicas, tal como a capacidade corporal ou esportiva –, e o segundo refere-se ao desenvolvimento interfuncional do psiquismo – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento etc. Ambos se realizam na esteira da atividade prática pela apropriação do conteúdo acumulado nas formas de ser singulares da atividade esportiva – jogo, ginástica, dança, luta, etc (FERREIRA, 2015, p. 20).

Neste sentido, desenvolvimento interfuncional da corporalidade e desenvolvimento interfuncional do psiquismo, “[...] na esteira da atividade complexa culturalmente formada (jogo, ginástica, luta, dança etc.), tem o movimento voluntário como *meio* de significação objetiva, resultado e condição do desenvolvimento do autodomínio da corporalidade” (idem, p. 21).

Quarto e último suposto de sua tese, na esteira do que formulou Vygotski sobre a lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo, é a de que toda função no desenvolvimento cultural aparece, primeiro, entre os indivíduos como categoria intersíquica, e, depois, no interior da criança, como categoria intrapsíquica. Significa isso que o movimento de aprendizagem do conteúdo da atividade esportiva vai das ações realizadas no exterior, passando pelas ações situadas no plano verbal, até a sua interiorização – resultando em ações estreitas de atos intelectuais. No entanto, na educação física “[...] este processo não se encerra na objetivação das ações intelectuais, pois, neste tipo particular de atividade, a imagem, subjetivação da realidade objetivada historicamente, *realiza-se, necessariamente*, na corporalidade – quando as ações/operações conhecem a sua finalidade” (FERREIRA, 2015, p.21). Quer dizer, a interiorização de ações externas, subjetivação do objetivado historicamente, se realiza em sua forma física, na corporalidade dos homens, de forma ativa, consciente, intencional e mediada.

Com base nesses supostos, que resultam de um rigoroso estudo (que essa síntese é incapaz de revelar), Ferreira defende a seguinte tese:

[...] na atividade de ensino na educação física, a apropriação pelos indivíduos do conteúdo das formas mais complexas do desenvolvimento da corporalidade, determinada pelas leis da natureza e da sociedade, é objetivada no autodomínio da corporalidade; o procedimento de formação de hábitos motores pela via da adaptação às condições existentes durante a realização da ação, é substituído pela formação de habilidades motoras desde as formas mais desenvolvidas da atividade, pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras

auxiliares, o que só poderá se realizar pela formação e realização do movimento voluntário nos alunos nas aulas de educação física (FERREIRA, 2015, p. 246).

Tomando, portanto, a atividade de ensino da educação física como categoria explicativa da prática de ensino na educação física, o objeto e motivo mais geral e amplo desta área de conhecimento é o desenvolvimento da corporalidade humana, no sentido do autodomínio da corporalidade (a sua finalidade). A atividade esportiva é a forma objetivada mais elaborada que o ser humano, de forma ativa, intencional, consciente e indireta, estabeleceu com o seu corpo, consigo mesmo e com os outros seres humanos ao longo da história. O jogo, a luta, a dança, a ginástica e outros são formas singulares da atividade esportiva, que é uma forma universal. O processo de desenvolvimento da corporalidade no sentido do autodomínio da corporalidade se dá pela via da transformação de ações conscientes autônomas em operações motoras auxiliares por meio do movimento voluntário. Este processo só se realiza em articulação com o desenvolvimento do autodomínio da conduta, com a personalidade e com a concepção de mundo do indivíduo, que tem a ver com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FERREIRA, 2015).

De forma bem sintética, esta é a contribuição de Ferreira (2015). Fazemos questão de ressaltar que esta pequena síntese não esboça todo o movimento feito pelo autor no desenvolvimento de sua tese. Nosso objetivo aqui é apenas o de apontar que há um movimento em curso de superação dos limites da concepção de cultura corporal defendida no Coletivo de Autores. Passemos à segunda tese que elegemos para conhecer este movimento.

Silva (2018), consubstanciado nos supostos da pedagogia histórico-crítica, defende em 2018, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), uma tese de doutoramento, cujo título é *O objeto de conhecimento da Educação Física Escolar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*.

O autor parte de uma crítica à indefinição epistemológica pela qual passa a educação física, que teve, inicialmente, uma forte influência de subáreas das ciências naturais, como a biologia, a biomecânica, a medicina esportiva, dentre outras; e, mais recentemente, uma influência de subáreas das ciências humanas, como a sociologia, a antropologia, a filosofia. Tal crítica lhe serve de apoio para defender que educação física esteja fundamentada numa teoria pedagógica, especificamente a pedagogia histórico-crítica, por ser esta uma ciência da educação autônoma com fundamentos suficientes para confirmar a educação física como campo específico da educação.

Para Silva (2018, p. 27), a educação física “[...] está ‘flutuando’ entre as subáreas das ciências naturais ou humanas, servindo de instrumento para aferir determinadas hipóteses alojadas nos pressupostos de tais ciências”, cumprindo um papel de ciência aplicada. Observa o autor que no circuito das ciências naturais, onde se sobressaem as concepções higienista, militarista, esportivista e saúde renovada, a educação física incorpora a normativa social conservadora, ahistórica e acrítica, “[...] promovendo a naturalização dos aspectos desiguais oriundos da sociedade capitalista e passando a contribuir, inexoravelmente, com a adaptação psicofísica da maioria dos indivíduos a estarem aptos a vender sua força de trabalho” (idem, p. 43).

Por outro lado, no circuito das ciências humanas, em crítica aos paradigmas da aptidão física e do esporte, fortemente amparados por uma concepção positivista de ciência, a categoria cultura tornou-se comum entre as proposições que se forjavam nas décadas de setenta e oitenta do século passado. “A reflexão ocorre, portanto, em prol da compreensão das práticas corporais (termo comum a ser utilizado na área) no tocante à cultura, mais precisamente, à cultura física, cultura do movimento, cultura corporal, cultura corporal de movimento, etc.” (idem, p. 45). A cultura, portanto, estava no seio do objeto de conhecimento da educação física escolar. O problema é que, agora, a educação física subordinava-se às ciências humanas, correndo o risco de seguir para uma linha culturalista, que, como aponta o autor, parte da lógica de que a cultura é algo que se realiza de forma espontânea, não carecendo, portanto, de uma sistematização da atividade educacional.

Diante deste cenário, que coloca, de um lado, uma educação física amparada nas ciências naturais, mecanicamente, ahistoricamente e acriticamente, e, de outro lado, uma educação física amparada nas ciências humanas, tendendo a uma concepção culturalista, Silva (2018) defende que esta área de conhecimento, enquanto prática educativa, precisa assumir um protagonismo, deixando de lado a submissão à lógica das ciências naturais e das ciências sociais. Isto não significa, todavia, o abandono destas ciências. Ao contrário, significa a apropriação das contribuições tanto de uma como de outra na resolução de questões, de cunho pedagógico, da prática educativa em educação física. Neste sentido, o objeto de conhecimento da área precisa ser pensado na esteira da ciência da educação. O autor faz uma longa discussão sobre a ciência da educação, mas não é nosso objetivo fazê-la aqui. A ideia aqui é a de identificar a posição do autor quanto à vinculação epistemológica da educação física. Por isso, cabe aqui apenas apontar que a defesa é por uma vinculação da educação física à ciência



da educação, que é, para Silva (2018) a pedagogia (e a pedagogia histórico-crítica como a mais elaborada). Avancemos.

O objeto de conhecimento da educação física, defendido na tese de Silva (2018), em consonância com a tese defendida por Ferreira (2015), é o desenvolvimento da corporalidade humana, no sentido do autodomínio de seus elementos. Com o objetivo de contribuir na formulação deste conceito, Silva opta por analisar *a relação contraditória entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento*.

Tal formulação toma por base os estudos de Saviani sobre a estrutura do ser humano. Para Saviani (Apud SILVA, 2018), o ser humano, do ponto de vista da sua estrutura, apresenta um aspecto empírico, um aspecto pessoal e um aspecto intelectual. Avancemos para compreender, no limite, a relação destes aspectos na estrutura do ser humano.

Do ponto de vista do aspecto empírico, temos o *a priori físico* (esclarece o autor que o termo *a priori* tem o sentido de condição de possibilidade da existência humana); o *a priori biológico*; o *a priori psicológico*; e o *a priori cultural*. O primeiro pressuposto, portanto, é a realidade física. “A perspectiva física deve ser levada em consideração no ato educativo do aluno. No que se refere à prática educativa em educação física, as ciências, como, por exemplo, a física e a química podem contribuir para sanar determinadas problemáticas na relação entre educador- educando” (SILVA, 2018, p. 133-134). O segundo pressuposto leva em consideração que o ser humano é um corpo que possui composições específicas; por isso é necessário compreender que faz parte da estrutura do ser humano o *a priori biológico*. “Eis, então, a necessidade de levar em consideração a biologia como uma ciência capaz de contribuir para a prática pedagógica em educação física. Por meio da biologia podemos aprofundar temáticas como a biomecânica, a anatomia, a fisiologia do ser humano” (idem, p. 134). O *a priori psicológico* é o terceiro pressuposto abordado por Silva, responsável pela apreensão daquilo que é externo, onde a aprendizagem tem lugar de destaque. “É por meio da aprendizagem que o ser humano apreende, subjetivamente, a realidade objetiva (o mundo externo)” (idem, p. 135). Daqui, sinaliza o autor, é possível se apropriar da psicologia para sanar determinados problemas pedagógicos. O *a priori cultural* é a quarta condição de possibilidade da existência humana. É ele que determina, em última instância, o desenvolvimento das três anteriores. Tomando de empréstimo as palavras de Saviani, Silva (2018, p. 137) ressalta:

Pode-se dizer que é justamente na medida em que o homem é formado em um certo meio, por um certo ambiente, que ele fica familiarizado com esse ambiente. Isso se verifica em relação aos mais diversos domínios: música, pintura, religião,

vestimentas etc. Gosta-se mais deste ou daquele tipo de música, deste ou daquele tipo de pintura, de acordo com o grau de familiaridade que se tem com os seus valores culturais. Portanto, o homem, numa larga medida, se deixa moldar pelo meio em que se encontra. A psicologia das pessoas, o seu modo de ver as coisas, são influenciados pelo ambiente cultural. Para explicar esse fenômeno, os pensadores contemporâneos costumam se referir à *historicidade*, o que quer dizer que de algum modo, o homem é resultado da História: “já que sou um corpo, forçosamente sou situado, vivo num certo meio, certa cultura; e essa historicidade influencia tudo o que faço.

Por ser extremamente complexo, diz Silva (2018), o a priori cultural é abordado por várias vertentes: política, história, antropologia, sociologia, economia, entre outros. Entender a importância destes quatro a priori, segundo o autor, é fundamental no entendimento do objeto de conhecimento da educação física. Todavia, estes constituem apenas o aspecto empírico da estrutura do homem. Passemos ao segundo aspecto.

Os aspecto pessoal, continua o autor, traz a condição de liberdade do ser humano. “Ele apresenta condições concretas para intervir, de forma pessoal, na situação para aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la. Nota-se, portanto, que o ser humano é um ser vivo autônomo e livre”. No entanto, o aspecto empírico e o aspecto pessoal possuem uma relação contraditória, “[...] uma vez que no aspecto empírico o predomínio se expressa na condição determinista, já no aspecto pessoal o predomínio se expressa na condição de liberdade do ser humano” (SILVA, 2018, p.139). É o terceiro aspecto, o aspecto intelectual, que medeia essa relação. Por meio deste aspecto, explica Silva (2018, p. 140), transcende-se a situação e os pontos de vista pessoais para uma perspectiva objetiva, universal. Trata-se de “[...] transcender suas próprias posições pessoais para compreender a situação e posições das outras pessoas, possibilitando a comunicação intersubjetiva”. Assim, o aspecto intelectual tem a ver com a consciência do ser humano. “Apreende-se, então, que a estrutura do ser humano é composta pela relação de três aspectos, a citar: empírico (físico, biológico, psicológico e cultural), pessoal (liberdade e responsabilidade) e intelectual (consciência)” (idem, ibidem).

Ainda com base em Saviani, Silva (2018) aborda a consciência a partir de dois aspectos, de duas formas expressivas, a irrefletida (espontânea) e refletida (tematizada).

A consciência irrefletida apreende o objeto, o fenômeno, apenas de forma superficial e fragmentada, pois trata-se de uma maneira de se deter rapidamente ao que está no campo de visão, aquilo que realizamos cotidianamente e que, de alguma maneira, ficou quase automatizado a tal ponto de não nos determos para a compreensão na sua plenitude (SILVA, 2018, p. 141).

Porém, essa consciência irrefletida pode passar a se tornar um ato de conhecimento sobre determinado objeto ou fenômeno. Passa-se, portanto, ao tipo de consciência refletida. Este tipo de consciência é a forma em que o ser humano passa a compreender os dados da realidade concreta de forma mais coesa, aprofundada, logo, não caótica (IDEM, IBIDEM).

Para Silva, na esteira do que diz Saviani, a chave para compreender o papel da educação está na relação entre consciência irrefletida e consciência refletida. A educação possibilita o salto qualitativo da consciência espontânea para a consciência tematizada. Em síntese,

Trata-se de compreender o aluno como um ser situado em determinada realidade, ou seja, trata-se de identificar e compreender as especificidades do aspecto empírico (aquilo que compõe a estrutura natural do ser humano) no que se refere às situações da realidade concreta. Trata-se de compreender o aluno como um ser capaz de estabelecer um ponto de vista sobre as questões situacionais, ou seja, trata-se do aspecto pessoal que se constitui pelas condições de responsabilidade e liberdade do aluno. Trata-se da comunicação entre aluno e professor, capaz de interferir na consciência do aluno, ou seja, trata-se do aspecto intelectual que, no caso da educação escolar, propõe-se a efetivar um salto qualitativo da compreensão do aluno sobre as questões situacionais para atingir o momento catártico do aluno (transição da consciência espontânea para a consciência refletida) e assim contribuindo para a atividade sistematizada dos alunos (SILVA, 2018, p. 143).

É este mesmo salto que a educação física deve possibilitar, como uma modalidade de educação, a partir da especificidade de seu objeto de conhecimento. Para o autor, a relação contraditória entre *desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento* é a expressão do domínio que tem o indivíduo da sua própria corporalidade, compreendendo e executando o movimento do movimento. Domínio este que só pode se realizar verdadeiramente pela mediação do aspecto intelectual, ou seja, da atividade educativa.

Trata-se [...] de estabelecer uma lógica pedagógica que contribua para que o indivíduo não assimile de forma passiva o conhecimento historicamente sistematizado, mas que possa compreender (via o pensamento teórico) os elementos que constituem a corporalidade humana, ou seja, indo para além da lógica estabelecida pela divisão do trabalho e transportada para o interior das aulas de educação física na escola (SILVA, 2018, p. 165).

Para tanto, faz-se necessário estar clara a importância da atividade teórico-prática no desenvolvimento da corporalidade. Quando fala em executar o movimento do movimento, em detrimento de movimento pelo movimento, Silva (2018, p. 173) chama a atenção para o fato de que, sob esta perspectiva, leva-se em consideração que “[...] o pensamento teórico (atividade intelectual) proporciona uma compreensão mais aprofundada para a execução motora dos inúmeros elementos que compõem a corporalidade humana”. Ao entender o objeto de conhecimento da educação física a partir da relação contraditória entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento, coloca-se em movimento a fidedignidade da unidade entre teoria e prática.

Em síntese, a educação física deve estar amparada numa ciência da educação, a pedagogia histórico-crítica, e o seu objeto de conhecimento é a corporalidade humana. Duas

categorias ajudam a entender a especificidade da corporalidade humana: desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento. Esta segunda categoria, contenção do movimento, é, para o autor, aquilo que lhe permite dar o salto para a explicação da relação entre teoria e prática, precisamente porque é ela quem melhor explica a apropriação do conhecimento teórico. Por isso, defende o autor, é preciso que a unidade teoria-prática esteja muito bem articulada nas aulas de educação física e a compreensão da relação contraditória entre desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento contribui neste processo.

Nas palavras do autor,

“[...] a partir da pedagogia histórico-crítica, compactuamos com a concepção do desenvolvimento da corporalidade humana como o objeto de conhecimento da educação física escolar. Contudo, a questão inerente à presente pesquisa foi a tentativa de contribuir para o desenvolvimento da corporalidade humana por meio da exclusão da cisão entre atividade manual e intelectual. A atividade teórico-prática passa a ser o núcleo da atividade educacional sistematizada no âmbito das aulas de educação física.

Para tanto, propomos que o desenvolvimento da corporalidade humana parta da relação contraditória, mas não oposta, entre as categorias desenvolvimento pleno do movimento e contenção do movimento. Tais categorias, a nosso ver, devem passar a se tornar categorias analíticas para identificação do objeto de conhecimento da educação física escolar, bem como para o trato pedagógico a ser dado a ela (SILVA, 2018, p. 185).

Nas duas teses vemos a defesa do desenvolvimento da corporalidade humana como objeto de conhecimento da educação física. Por caminhos diferentes, uma partindo rigorosamente pela psicologia histórico-cultural, outra, de forma não menos rigorosa, pela pedagogia histórico-crítica, ambas contribuem com um movimento que está em curso – que é o de superação daquilo que temos de mais avançado no âmbito das proposições pedagógicas da educação física. Entendemos que tais estudos abrem o caminho para uma nova concepção da área, que seguirá um longo percurso até que se consolide.

Cabe destacar que essa discussão em torno da especificidade da educação física e a problematização da concepção de cultura corporal foi colocada pelo professor Demerval Saviani, em 2012, numa conferência na UFBA que comemorava os vinte anos do Coletivo de Autores. O texto, síntese desta exposição, publicado em 2019, tem como título “Pedagogia histórico-crítica e corporeidade: subsídios para uma abordagem pedagógica histórico crítica da educação física”. Em síntese, Saviani (2019) traz apontamentos sobre a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e, em se tratando da educação física, o autor toma o corpo como a primeira condição de possibilidade da existência humana e a necessidade, portanto, do controle do próprio corpo.

Neste sentido, destaca e questiona o papel da educação neste processo. E é nesta conferência que aparece o questionamento da concepção de cultura corporal e o apontamento da necessidade de se repensar o objeto de conhecimento da educação física. A ideia, portanto, de autodomínio da corporalidade ou do desenvolvimento pleno e da contenção do movimento – mediado pelo trabalho intelectual (desenvolvidos nestas duas teses apresentadas) foi desenvolvida a partir de tal problematização. Como dissemos, é um movimento que está em curso e, por isso mesmo, carece de mais estudos, de revisões, de críticas, entre outras coisas que possibilitem o seu avanço.

Para tanto, é necessário que outros estudos sejam produzidos a fim de tornar tal objeto de conhecimento mais sólido. O aprofundamento do estudo sobre o esporte e a sua relação com o jogo, a dança, a ginástica, a partir da relação universal-particular-singular, será fundamental na compreensão do objeto de conhecimento da educação física; estudos sobre avaliação na atividade de ensino a partir da finalidade de autodomínio da corporalidade também carece de aprofundamento; o estudo sobre as particularidades que realmente devem mediar a relação singular e universal (o que realmente cabe à educação física? As significações artísticas devem ser uma particularidade desta área?). Enfim, reconhecemos a necessidade de consolidar este movimento de superação do Coletivo de Autores, não pela via de sua atualização, porque tememos que este caminho ganhe um caráter de justaposição, mas pela lógica dialética que supera por incorporação. O caminho para tal superação pressupõe uma análise de seus problemas de fundo, tal como o que nos propomos fazer (com todos os nossos limites). A concepção de desenvolvimento é apenas um deles. Outros estudos precisam seguir esta lógica, pois enquanto não acertarmos contas com os limites daquilo que reconhecemos como o mais avançado, forjar o novo não será tarefa fácil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, gostaríamos de sintetizar aqui alguns aspectos que o tratamento com o nosso objeto nesta pesquisa permitiu inferir. Para tanto, é preciso retomar algumas questões centrais desta dissertação. Tomamos como núcleo central a ser aprofundado nesta pesquisa o *desenvolvimento humano*, e o fizemos a partir das formulações de Vygotski e sua Escola. O nosso ponto de partida, aquilo que despertou em nós a necessidade de tal estudo, foi a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, o *Coletivo de Autores*, publicado em 1992.

Reconhecemos no Coletivo de Autores um alinhamento às perspectivas teóricas mais avançadas no campo da educação, as quais se colocam na luta por uma educação de qualidade e referenciada nos interesses da classe trabalhadora. Reconhecemos também que o Coletivo foi a primeira produção na área que destacou os nexos entre a sociedade capitalista e a atividade de ensino na educação física, alinhando-se ao materialismo histórico-dialético na medida em que localizava a educação a partir dos interesses das lutas de classes. Tal reconhecimento nos fez perguntar sobre a coerência entre a proposta de ensino elaborada pelo Coletivo e a concepção de desenvolvimento humano marxista, a concepção de desenvolvimento formulada pela Escola de Vygotski. Entendemos que à elaboração de uma proposta de ensino pressupõe a compreensão sobre como se desenvolve o homem, sem isso não há condição de possibilidade de construção de uma proposta em conformidade com os aspectos ontológicos/gnosiológicos tal como produzidos por Marx e por Engels.

Neste sentido, a pergunta que orientou esta investigação foi: Quão próximo ou distante está o Coletivo de Autores de uma concepção de desenvolvimento tal como a que foi formulada por Vygotski e sua Escola? A fim de responder a esta questão, nos orientamos por dois objetivos, a saber, (a) compreender o desenvolvimento do homem a partir dos estudos de Vygotski e sua Escola; e (b) analisar no Coletivo de Autores nexos e relações entre os seus supostos e a concepção de desenvolvimento formulada pela Escola de Vygotski.

Para responder ao nosso primeiro objetivo, fizemos um estudo teórico a partir dos principais formuladores da psicologia histórico-cultural (que estamos chamando aqui de Escola de Vygotski), Vygotski, Leontiev e Luria. O fizemos também com a mediação de Martins (uma das principais estudiosas da Escola de Vygotski no Brasil). Entendemos que este movimento foi fundamental (a) para entender o constructo teórico destes autores na própria fonte; (b) para fazer uma análise dos limites do Coletivo; mas, principalmente, (c)

para nos instrumentalizarmos para a nossa própria prática pedagógica – compreender o processo pelo qual se desenvolve o ser humano deve ser um pressuposto para qualquer professor.

A partir dessas leituras, chegamos a algumas sínteses que nos permitiram responder ao nosso segundo objetivo, o de analisar os nexos entre os supostos do Coletivo de Autores e a concepção de desenvolvimento em Vygotski e sua Escola. O primeiro ponto que analisamos foi o do não reconhecimento da contribuição tanto das perspectivas biológicas, quanto dos movimentos renovadores da educação física (que iam para o outro extremo, o da subjetividade) à área. A crítica elaborada, sobretudo, à perspectiva que defendia a aptidão física como objeto de conhecimento da educação física foi fundamental para uma “crise” (crise no sentido da construção das possibilidades de superação). No entanto, o Coletivo não reconhece as contribuições tanto da área das ciências naturais (na crítica à aptidão física), quanto dos movimentos renovadores que, por mais subjetivistas que fossem, deram um passo à frente na crítica à forma como se entendia a educação física até ali.

Do ponto de vista da concepção de desenvolvimento, especificamente, concluímos que não há na obra, apesar de alguns pontos, na aparência, indicarem uma aproximação, elementos que confirmem uma relação dos seus supostos com a concepção de desenvolvimento em Vygotski e sua Escola. Alguns elementos nos permitiram chegar a esta conclusão. O primeiro deles foi o conceito de estágio de desenvolvimento, destacado ao longo de toda a obra pelos autores. Compreender a lógica dos estágios de desenvolvimento, à luz da concepção vygotskiana, pressupõe a apropriação dos conceitos de atividade e atividade guia, o que não foi realizado pelos autores. A compreensão sobre estrutura da atividade (ações, operações, motivos) e a estrutura da consciência (sentido/significado) é fundamental para entender como se desenvolve o ser humano – movimento que também não é feito na obra.

Os ciclos de escolarização são os elementos que mais nos ajudam a compreender a concepção de desenvolvimento do Coletivo. Ressaltamos, aqui, que há um conjunto de trabalhos que, à luz da teoria da atividade e da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, vem corrigindo algumas lacunas da obra com relação aos ciclos. Não desconsideramos isto, mas, como já justificamos, entendemos ser fundamental a identificação de tais limites. Pois bem, os ciclos de escolarização, segundo os autores, consubstanciam-se na ideia de que o conhecimento deve ser apropriado pela criança de forma espiralada, ou seja, de forma que possibilite a criança a ampliação do conhecimento não por etapas fragmentadas, mas por um processo “dialético”. No entanto, aquilo que é a chave para o desenvolvimento da

criança, quer dizer, a contradição entre as condições que a criança tem e seu modo de vida, as suas possibilidades, não aparece na obra. Isso revela que a ideia de espiral, em que o conhecimento vai se ampliando no pensamento da criança, não está ancorado nos pressupostos dialéticos. O essencial, que é a contradição entre realidade e possibilidade, não está incorporado a este conceito.

As propostas de trato com o conhecimento da educação física expostas no livro, cuja lógica é a do mais simples ao mais complexo, também não dialoga com a lógica de ensino defendida pela psicologia histórico-cultural, que é a lógica inversa, do abstrato ao concreto, do mais complexo ao menos complexo, do não cotidiano ao cotidiano. A lógica apresentada pelos autores na proposta de ensino é a lógica da aprendizagem da criança, que não pode ser a lógica do ensino, exatamente porque não possibilita a criação da contradição – que é o que promove o desenvolvimento.

Os autores confirmam o não domínio desse suposto principalmente quando não conseguem explicar a importância dos conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos cotidianos (que expressam exatamente a contradição entre aquilo que a criança realiza e aquilo para qual as suas possibilidades se revelam) e da relação sentido/significado, que também não é radicalizada.

Diante destas considerações, entendemos que o Coletivo de Autores já não responde mais às necessidades de nosso tempo. A obra tem uma importância fundamental para a área, tornou-se um clássico, mas tem problemas de fundo que precisam ser superados. E esta superação não é, para nós, via atualização, pois corre-se o risco justapor à obra teorias que não constituem, na essência, os seus supostos. Superar aqui não significa negar completamente o Coletivo de Autores, mas elevar os elementos que mais avançam na obra a um outro patamar, conferindo-lhe outra forma, por superação de seus limites. Entendemos que se coloca como condição para realização desta tarefa uma crítica dos principais problemas que tem o Coletivo (tentamos fazer este movimento a partir da categoria desenvolvimento humano).

Consideramos que este movimento de superação está em curso, de forma bem embrionária, é verdade, mas se realizando. Destacamos no nosso trabalho duas teses que fazem parte deste movimento: Ferreira (2015) e Silva (2018). A primeira apoiada nos supostos da psicologia histórico cultural, a segunda nos supostos da pedagogia histórico-crítica. Ambas se propõem a contribuir com o avanço da área e a construção de um novo objeto de conhecimento da educação física, que exprima, de fato, a sua finalidade. Para os autores, este objeto de conhecimento é a corporalidade humana, cuja finalidade é o



autodomínio da corporalidade. Este, como dissemos, ainda é um movimento embrionário, que carece de mais estudos nos diversos aspectos que constituem a atividade de ensino na educação física.

Neste sentido, para fazer avançar a área, é necessário reconhecer a importância deste movimento de superação da obra e, a partir do reconhecimento dos problemas ontológicos, gnosiológicos, epistemológicos, axiológicos presentes na obra, construir uma nova síntese. Esta é uma necessidade concreta de professores e professoras de educação física que não tem sistematicamente um objeto de conhecimento bem delimitado. Esperamos de alguma forma contribuir com a construção deste movimento.

## REFERÊNCIAS

- BARATA-MOURA, José. *Materialismo e Dialética ou da ontologia em Marx*. Rev. Vértice. 145, 2009. p. 5-16.
- BARATA-MOURA, José. *Que é filosofar?* Rev. Vértice. 75, 1996. p. 104-108.
- BARATA-MOURA, José. Sentido de uma revisitação ontológica. In: BRANDÃO DA LUZ, J.L. (Org.). *Caminhos do pensamento Estudos em Homenagem ao professor José Enes*. Lisboa: Edições Colibri/Universidade dos Açores, 2006. p. 121-141.
- BRASIL. *Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e alínea c do artigo da Lei n. 5. 540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 3 de nov. 1971, p. 8826.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Coletivo de autores: a cultura corporal em questão (Posfácio – com a palavra o coletivo de autores: analisando sua maioridade)*. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 19ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ENGELS, Friedrich. *Anti-Duhring*. São Paulo: Boitempo, 2015.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). *A Dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2013 p. 13-29.
- ESCOBAR, Micheli O. *Coletivo de autores: a cultura corporal em questão (Posfácio – com a palavra o coletivo de autores: analisando sua maioridade)*. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERREIRA, Antonio Leonan. *A Atividade de Ensino na Educação Física: a relação dialética entre conteúdo e forma*. 258 f. Il. 2015. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- FREIRE, João Batista. *Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: SCIPIONE, 1989.
- GUEDES, Dartagnan. P; GUEDES, Joana Elisabete R. P. *Educação Física Escola: uma proposta de promoção da saúde*. In: *Revista da APEF*, Londrina, v. 7, nº. 14, p. 16-23, 1993.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.

- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexander R. *Curso de psicologia geral*. Vol IV. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- MARTINS, Lígia. *A Categoria Atividade na obra de Leontiev*. In: II Seminário sobre Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem da Psicologia Histórico-Cultural, 2013, Maringá/PR (UEM). II Seminário sobre Método e Metodologia em Pesquisa na Abordagem Histórico-Cultural, 2013b.
- MARTINS, Lígia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MELO, Flávio Dantas Albuquerque. *O trato com o conhecimento da Educação Física Escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade*. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 2017.
- PEIXOTO, Elza Margarida M. *Crítica dos Pressupostos da Metodologia do Ensino de Educação Física ou Metodologia crítico-Superadora*. Salvador-Ba, 2018 (mimeo).
- PIMENTA Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. *Apresentação da Coleção Magistério*. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ªed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica e corporeidade: subsídios para uma abordagem pedagógica histórico crítica da educação física*. In: Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.
- SILVA, Matheus Bernardo. *O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. Tese (doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.
- SOARES, Carmem Lucia. *Coletivo de autores: a cultura corporal em questão (Posfácio – com a palavra o coletivo de autores: analisando sua maioridade)*. In: COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, Celi N. Z. *Coletivo de autores: a cultura corporal em questão (Posfácio – com a palavra o coletivo de autores: analisando sua maioria)*. In: COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

TAFFAREL, Celi N. Z. *Mega eventos e criatividade*. Contagem regressiva para os jogos olímpicos de 2016 no Brasil. Rascunho digital. FACED/UFBA. Crônicas esportivas. N. 151, de 10 de janeiro de 2013.

TAFFAREL, Celi N. Z. *Perspectivas Pedagógicas em educação Física*. In: GUEDES, O. C. (Org.). Atividade Física: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Ideia, 1997, p. 106-130.

TANI, Go. et al. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

TEIXEIRA, David Romão. *A Educação Física na Pré-escola: contribuições da abordagem Crítico-Superadora*. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador (Tese de Doutorado), 2018.

VYGOTSKI, Lev. S. Obras escogidas. *Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, Cofás Móstoles, 2012 (Tomo III).

VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, Alexander. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.