



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

FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO: contribuições da teoria da atividade.**

Salvador - BA

2017

FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO:** contribuições da teoria da atividade.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

**Salvador - BA
2017**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Melo, Flávio Dantas Albuquerque.

O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo : contribuições da teoria da atividade / Flávio Dantas Albuquerque Melo. – 2017.

178 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Educação física – Metodologia. 3. Materialismo histórico. 4. Materialismo dialético. 5. Psicologia social. 6. Pedagogia crítica. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 613.707 – 23. ed.

FLÁVIO DANTAS ALBUQUERQUE MELO

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO:** contribuições da teoria da atividade.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção de título de doutor em educação, pela seguinte banca examinadora:

Salvador, 27 de abril de 2017.

Profa. Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel – Orientadora _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior – membro titular _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof^a. Dra. Kátia Oliver Sá – membro titular _____
Universidade Católica de Salvador (UCSal)

Prof. Dr. Wellington Araújo Silva – membro titular _____
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Profa. Dra. Lígia Márcia Martins – membro titular _____
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Profa. Dra. Thiago Nicola – suplente _____
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho – suplente _____
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedicatória

Ao Centenário da Revolução Russa e aos Camaradas que a construíram e tombaram na luta revolucionária; os aprendizados ali experimentados hoje são tomados como referência na continuidade da luta revolucionária. Avante!

À classe trabalhadora, notadamente, a trabalhadora e minha mãe Angélica Dantas e ao trabalhador e meu pai Príamo Albuquerque Melo (*in memoriam*), pela forma digna e brava que conduziram a vida e os ensinamentos disponibilizados.

AGRADECIMENTOS

À *classe trabalhadora*, por meio de sua luta, ter criado as condições objetivas para acessarmos o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas nas Universidades Públicas do Brasil.

A Família *Dantas Romero*, em especial, minha Tia Hortência pela contribuição na minha formação humana;

A Família *Barbosa e Silva* pelo apoio e acolhimento;

A *Reni* e a *Batista*, pelo carinho dispensado;

Ao meu querido irmão Juninho pelo apoio na minha labuta acadêmica;

A meu pai *Príamo* (*in memoriam*) pelo amor e apoio aos meus estudos;

A minha adorada mãe *Angélica* por ter criado as condições objetivas e subjetivas para os meus estudos e compartilhar minhas angústias e felicidades na peleja acadêmica;

A minha amada *Gerluce* por ter criado as condições subjetivas para que eu pudesse finalizar mais essa etapa;

A meu filho *Caio* por me mostrar concretamente à estrutura e a dinâmica do desenvolvimento infantil;

Aos camaradas da “banda podre”, *Roosevelt, Melina, Jenisson, Damião* e *Núbia*, pelo apoio intenso e extenso da luta diária;

Aos camaradas da *Rede Lepel* pelos ensinamentos e exemplo de luta revolucionária;

A *Lepel Pernambuco* pelo acolhimento e estímulo em conhecer radicalmente nosso modo de vida;

Aos camaradas *Eduardo Jorge, Cláudio Lira* e *David Romão* pelas co-orientações e solidariedade ao longo da construção da tese de doutorado;

A camarada e professora *Lígia Martins* pelas co-orientações no campo da psicologia, e pelo exemplo de luta a favor do máximo desenvolvimento da personalidade da classe trabalhadora;

A camarada e orientadora *Celi Taffarel* pelas orientações, solidariedade, confiança e ensinamentos que nos demonstram que as premissas teóricas não se descolam das premissas científicas.

O método de análise científica da geração e funcionamento da consciência humana – social e individual – foi descoberto por Marx. O resultado foi que o estudo da consciência mudou seu alvo, da subjetividade do indivíduo para os sistemas sociais de atividade (LEONTIEV, 2004, p.193).

RESUMO

A presente tese tem como *objetivo* expor cientificamente as contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico que concorrem para a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante. O nosso *objeto de estudo* é o trato com o conhecimento da cultura corporal nas aulas de Educação Física, com ênfase, na organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica. O *materialismo histórico-dialético* é a nossa base explicativa por entendermos que o complexo categorial imanente a essa filosofia e teoria do conhecimento nos permite apreender radicalmente o nosso objeto de estudo. Nossas fontes empíricas foram as obras que tomam como referência teórico-metodológica a teoria histórico-cultural, notadamente, a teoria da atividade e a teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano. Tendo em vista uma lacuna sentida na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores), no que diz respeito à proposta dos ciclos de escolarização básica que 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. Portanto, foi necessário atualizar a obra inserindo novos elementos na forma de organização e sistematização lógica do conhecimento da cultura corporal nos ciclos de escolarização básica. Através da análise das fontes empíricas, mediada pelo instrumental filosófico-científico presente nas obras que se apoiam na teoria histórico-cultural, confirmamos nossa *hipótese* a qual explicita que os fundamentos teórico-metodológicos da concepção Histórico-Cultural da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico oferecem os instrumentos conceituais e metodológicos necessários para a superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física porque apresentam elementos teóricos que permitem avanços nas formulações da abordagem crítico-superadora da Educação Física, no que diz respeito a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica no currículo escolar, no trato com o conhecimento clássico, nuclear sobre a cultura corporal, fazendo-o a partir dos fundamentos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento humano, o que nos ajuda a superar o trato com o conhecimento escolar da Educação Física estruturado a partir de princípios ontológicos, pedagógicos e psicológicos idealistas impermeáveis às determinações sócio-históricas do ser social. Esta tese tem como horizonte teleológico o projeto histórico socialista e um projeto de escolarização da classe trabalhadora que permite a esta classe social o máximo desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores e de sua personalidade para-si.

Palavras-Chave: Materialismo Histórico-Dialético, Teoria Histórico-Cultural, Educação Escolar, Trato com o conhecimento da Educação Física.

ABSTRACT

This thesis aims at scientifically exposing the theoretical and methodological contributions of the activity theory and the periodization of the psychic development that compete for the alteration of the theoretical-methodological basis of school teaching in view of the development of the theoretical thinking of the student. Our study-object is the treat with the knowledge of the body culture at Physical Education classes, with emphasis on the logical organization and systematization of the body culture knowledge at the basic education cycles. The historical-dialectic materialism is our explanatory basis as we understand that the immanent categorical complex of this philosophy and the theory of knowledge allows us to radically seize our object of study. Our empirical sources were the works that take as their theoretical-methodological reference the historical-cultural theory, notably the theory of activity and the historical-cultural theory of periodization of the human development. By observing a gap in the work *Methodology of Physical Education Teaching* (several authors) as far as its proposition of the cycles of basic education, as it does not point out clearly the dialectic movement among both central and accessory lines of the psychic development of the student, i.e., the education cycles do not make explicit the relations and senses between the internal logic of the psychic development of the student and the treat with knowledge. Therefore, it was necessary to update the referred work by inserting new elements in the way of logically organizing and systematizing the body culture knowledge in the basic education cycles. Through analysis of empirical sources, mediated by the philosophical-scientific instrumental present in the works which are supported upon the historical-cultural theory, we confirm our hypothesis which turns explicit that the theoretical-methodological fundamentals of the historical-cultural conception of the theory of activity and periodization of the psychic development do offer the conceptual and methodological instruments necessary for the overcoming of the idealist, naturalist and biologizing conceptions of the teaching of Physical Education because they present theoretical elements that allow for the advance in the formulations of the critical-surpassing approach of Physical Education, as far as favoring the comprehension of the principles of the historical, materialist and dialectic logic in the education curriculum, in the treat with classical knowledge, and also nucleate upon body culture, and, in order to do so, departing from the fundamentals of the theory of activity as well as periodization of the human development, which, in turn, help us to overcome the treat with the school-based knowledge of Physical Education structured from both idealist ontological, pedagogical and psychological principles, impermeable to the social-historical determinations of the social being. This thesis has as its teleological horizon the historical-socialist project and an education project for the working class that allows this social class access to the maximum development of the superior psychic functions and the self-personality of its individuals.

Keywords: Historical-Dialectic Materialism, Historical-Cultural Theory, Education, School-based Knowledge of Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Quadro 1: Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico.....	93
Quadro 2: Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico e Periodização do Desenvolvimento do Pensamento.....	116
Quadro 3: 1º Ciclo de Escolarização.....	151
Quadro 4: 2º Ciclo de Escolarização.....	153
Quadro 5: 3º Ciclo de Escolarização.....	155
Quadro 6: 4º Ciclo de Escolarização.....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E ATIVIDADE: SOBRE A DETERMINAÇÃO HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DO SER HUMANO.	19
1.1 INTROITO.....	19
1.2 A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA ATIVIDADE HUMANA: o trabalho como momento ontológico fundante do ser humano.....	23
1.3 A DIMENSÃO HISTÓRICA DA ATIVIDADE HUMANA: a contradição entre os processos de humanização e alienação.	40
1.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	50
2 TEORIA DA ATIVIDADE: FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.	54
2.1 INTROITO.....	54
2.2 UNIDADE DIALÉTICA ENTRE ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA.	57
2.3 ESTRUTURA DA ATIVIDADE: motivos e fins, ações e operações.	61
2.4 A ESTRUTURA SUBJETIVA DA CONSCIÊNCIA: significados e sentidos.....	71
2.5 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO	84
2.5.1 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	105
2.6 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	123
3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.	126
3.1 O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA.	138
3.1.1 OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA: a organização escolar do conhecimento na perspectiva histórico-cultural.	144
CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS	166

INTRODUÇÃO

O que resulta para a classe trabalhadora da lógica formal no trato com o conhecimento no currículo escolar, que subsidia *concepções idealista, naturalista e biologizante, em especial no ensino da Educação Física*? O que resulta para a classe trabalhadora do trato anticientífico dos conhecimentos escolares? O que resulta para a classe trabalhadora, das crises metodológicas que destroem a unidade integral dos conhecimentos em geral e, em especial, do conhecimento sobre a cultura corporal no currículo escolar, fracionando em correntes que disputam entre si o seu objeto de ensino? Resulta aos membros desta classe um tipo de formação humana idealista, unilateral. Mas, quais as implicações disso para a vida da classe trabalhadora? Primeiro tomar a vida cotidiana como coisa-em-si (conhecê-la aparentemente, mas uma aparência que se cristaliza como verdade absoluta), e segundo aceitá-la como principal referência orientadora de nossa vida. Sabemos que a vida cotidiana é o lugar onde se efetivam uma enorme massa de práticas sociais, ela, poderíamos dizer assim, é o próprio terreno das contradições e conflitos. Sobre essa questão temos pleno acordo, contudo, tomá-la como o principal sistema de referências para orientar aquela enorme massa de práticas sociais, aí é outra questão, que precisamos problematizar.

A presente tese¹ coloca-se entre as que enfrentam as contradições presentes na escola capitalista e apresenta elementos teóricos a partir das contribuições da teoria histórico-cultural para superá-las. Entre as contradições, delimitamos a função social da escola na elevação da capacidade teórica dos estudantes da classe trabalhadora² pela via da lógica dialética materialista histórica que tem na teoria da atividade uma das bases angulares da teoria marxista sobre o desenvolvimento da psique humana e a Educação Escolar.

Como sabemos o ensino escolarizado não é um fenômeno que se autoproduz independentemente da realidade objetiva. Ao revés, é um fenômeno que corresponde a uma

¹ A presente tese constitui mais uma resposta científica, dada de conjunto pelo Coletivo do LEPEL/FACED/UFBA a matriz de problemas, respondidos com unidade teórico-metodológica com base no materialismo histórico-dialético.

² Aqui o contraditório se expressa na contraposição da função social da escola que visa o rebaixamento da formação teórica dos estudantes da classe trabalhadora manifesto, atualmente, na subordinação do hegemônico projeto de educação (em especial, a educação escolar) aos interesses do capital como aponta Sader (2005, p.15): “Em outras palavras, [a educação] tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”.

base teórico-metodológica cujos princípios o orientam, isto é, o ensino escolarizado assenta-se em princípios advindos: a) de uma determinada Teoria Educacional cujos fundamentos articulam uma concepção de sociedade com uma concepção de formação humana e seus desdobramentos na formação do capitalista e do trabalhador; b) de uma determinada Teoria Pedagógica cujos fundamentos alicerçam o trabalho pedagógico a partir de uma determinada função social; c) de uma determinada Teoria Psicológica cujos fundamentos sobre o desenvolvimento do psiquismo do *ser humano* contribuem para o trato do conhecimento escolar.

Todavia, todos esses princípios originados de uma dada base (aqui denominada de teórico-metodológica) correspondem às concepções de mundo resultantes do embate entre projetos históricos. Essas concepções de mundo e seu projeto histórico é o resultado das correlações de forças impulsionadas pela luta de classes. Dessa maneira, essa base e seus princípios correspondentes não podem ser tirados e deduzidos da consciência como resultado de seu próprio movimento (como fazem as concepções ancoradas no idealismo), mas devem ser apreendidos como expressões resultantes do movimento da atividade objetiva e suas respectivas relações (como fazem as concepções ancoradas no materialismo histórico-dialético), ou seja, das contradições da realidade objetiva.

Dito isto, o que está sendo disputado aqui, no plano científico e político, é a destruição do ensino escolarizado idealista de modo que, em última instância, visa à formação de uma personalidade em-si, cuja vida cotidiana é o principal sistema de referência (o qual orienta o comportamento do estudante diante das situações-problemas do modo de vida social).

De acordo com Melo (2011), um ensino idealista³ burguês que se restringe ao caráter heterogêneo, imediatista e superficial da vida cotidiana não promove um pleno

³ “O que estamos denominando de idealismo? A todas as explicações que se remetem a uma dada visão de mundo pré-socrática, onde se acreditava que os Deuses criaram o ser humano e tudo o que existia; que os escravos não eram humanos e que deveriam existir os que não necessitavam fazer nada, só pensar, e os que cabiam executar os trabalhos manuais. Uma visão kantiana onde se acredita que somos fruto da força de um ser superior, no caso Deus, para os cristãos, ou Ala para os muçulmanos. Uma visão que explica o mundo como sendo um mundo fenomênico onde a medida da essência é o ser humano e como cada um é uma individualidade que percebe o mundo de acordo com sua subjetividade não se pode realmente conhecer a verdade e o concreto real a não ser por imperativos categóricos determinados pela razão. Idealistas são as visões de mundo que desconsideram as formações econômicas, históricas, na determinação última do ser social, e ignoram que a formação das classes sociais decorrem da forma como os homens produzem suas vidas e que isto é historicamente situado e não foi superado pelo modo do capital organizar a produção dos bens. Idealistas, são as correntes de pensamento que negam o conhecimento objetivo do real, que propõe o ecletismo teórico, que negam a luta de classes e a força do aparato ideológico na sustentação da sociedade de classes, da propriedade privada e dos valores burgueses e, formulam em última instância, explicações contra-revolucionárias. Estas teorias nasceram e se esgotaram rapidamente, porque não tem consistência teórica e aderência ao real” (TAFFAREL, 2009, p.02).

desenvolvimento do psiquismo da classe trabalhadora. Por sua vez, hipertrofia o pensamento espontâneo (próprio da vida cotidiana) o qual oblitera o estudante da classe trabalhadora a formar uma consciência (uma imagem subjetiva da realidade objetiva) que capte os nexos, as contradições e relações objetivas do mundo fenomênico, quer dizer, o estudante da classe trabalhadora não consegue ir à raiz dos problemas e, desse modo, limita sua prática social as exigências da vida cotidiana.

Ainda com Melo (ibid.) a vida cotidiana é ontologicamente insuprimível no plano da reprodução social, pois é na vida cotidiana que a sociabilidade capitalista internaliza, a partir de seus sistemas de referências, no membro singular da classe trabalhadora um conjunto de objetivações e sistemas axiológicos necessários para a reprodução das relações alienadas e alienantes.

Esse fenômeno é exposto por Marx (2001, p.151, grifo nosso) da seguinte forma:

As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país⁴ em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso essa massa é já uma classe diante do capital, **mas não o é ainda para si mesma**. Na luta, de que só assinalamos algumas fases, essa massa reúne-se, **constitui-se em classe para si mesma**. O interesse que defende torna-se o interesse de classe. Mas a luta de classe com classe é um luta política.

O ensino escolarizado idealista, unilateral, cuja principal referência é a vida cotidiana, tende a formar os filhos da classe trabalhadora e a própria classe como *classe em-si* (“[...] *Por isso essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é ainda para si mesma*”). Isto é possível quando a Educação, em especial a Educação Escolar, na sociabilidade capitalista assume a função social de “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (SADER, 2005, p.15).

Por isso que temos acordo com Taffarel (2009) quando aponta o ensino escolarizado para outro rumo, qual seja, um ensino escolarizado materialista⁵, onde o ensino toma como

⁴ Marx se referindo as condições objetivas e subjetivas do processo de produção na Inglaterra do século XIX.

⁵ Uma concepção materialista de ensino escolarizado referenciado nos princípios e leis sócio-históricas como posto pelo materialismo histórico-dialético formulado por Karl Marx e Friedrich Engels.

referência o modo de vida burguês, a prática social e histórica dos estudantes e a vida não cotidiana⁶:

Para analisar teorias educacionais e práticas pedagógicas da educação física, partimos da situação concreta da formação econômica capitalista e dos indicadores sociais, culturais, humanos e educacionais a ela correspondente, para, então, perguntar, afinal, que teorias educacionais sustentam o trabalho pedagógico na educação e na educação física no Brasil e, quais as suas funções e conseqüências sociais? A hipótese no campo da teoria da educação física a ser discutida é a seguinte: prevalecem no Brasil teorias reacionárias, anti-revolucionárias, que mantêm a internalização da alienação humana e isto decorre, provavelmente: a) da separação da teoria da prática política, da teoria com a práxis; b) do silêncio da teoria sobre: - as leis econômicas do funcionamento do capitalismo como um modo de produção da vida em franca decomposição, degeneração, destruição; - sobre a máquina política do estado burguês e; - sobre a estratégia da luta de classes necessária para derrubá-la; c) deslocamento do eixo gravitacional da filosofia materialista dialética, para “giros” idealistas, que subsidiam estudos da superestrutura, com a conseqüente “academização” e a fixação de intelectuais institucionais em retirada; d) a adesão acrítica ao projeto de mundialização da educação subsidiado por teorias pós-modernas; e) o total abandono do materialismo dialético e histórico como lógica e teoria do conhecimento para orientar o currículo; f) a falência do projeto revolucionário democrático. A finalidade científica e política que buscamos é estudar as teorias para localizar as tendências teóricas reacionárias e progressistas, discutir as relações e nexos com o projeto histórico capitalista e encontrar nesta precisão um ponto de apoio para a ruptura necessária na perspectiva da construção da teoria de uma “educação e educação física para além do capital”, ou seja, uma teoria comunista que corresponde a perspectiva teleológica da formação de indivíduos emancipados, em sintonia com o projeto histórico comunista (id., ibid.,p.03).

Então, um ensino escolarizado materialista que assume como tarefa revolucionária contribuir na elevação dos níveis de consciência da classe trabalhadora para além da vida cotidiana e, com efeito, colaborar na formação de uma personalidade para-si, a qual contribuirá na transição de uma classe em-si para uma classe para-si, onde o “[...] *interesse que defende torna-se o interesse de classe* [...]” (MARX, op. cit.).

O próprio Marx (loc. cit.) nos chama a atenção de que a “[...] luta de classe contra a classe é uma luta política”, onde não basta educar a classe trabalhadora dando as condições de acessar as formas mais desenvolvidas de conhecimento, mas também, de posse deste

⁶ Conforme Duarte (2001, p.33) âmbito humano-genérico que desenvolve as objetivações genéricas para-si, e são constituídas pelas formas mais desenvolvidas de conhecimento na forma da ciência, filosofia, arte, moral e política.

conhecimento, a classe trabalhadora necessita se organizar nos organismos de classe que defende seus interesses na luta política.

Não temos dúvida que os diferentes instrumentos políticos hoje existentes e alinhados ao projeto histórico socialista vêm, *mutatis mutandis*, cumprindo o seu papel na luta de classes, entretanto: 1- considerando a mundialização da crise estrutural do capital e, com efeito, sua ofensiva contra o trabalhador; 2- considerando a atual conjuntura econômica, jurídica e política cujo golpe⁷ jurídico-mediático-parlamentar (SAVIANI, 2016) instalado em nossa nação vem agredindo frontalmente nossa jovem democracia, a constituição brasileira e a soberania nacional; 3- considerando que mesmo havendo por dentro da democracia burguesa brasileira, com suas próprias contradições, um alargamento de direitos da classe trabalhadora nesses últimos 14 anos, os dados da realidade nos apresenta um Brasil marcado profundamente por uma desigual social.

No que tange as condições objetivas de vida, conforme a OIT⁸, a quantidade final de desempregado no ano de 2015 é estimado em 197,1 milhões (27 milhões a mais no contexto da pré-crise de 2007). A previsão para o ano de 2016 foi de um aumento de 2,3 milhões elevando o número de desempregados para 199,4 milhões. A previsão para o ano de 2017 é um acréscimo de 1,1 milhão.

De acordo com Alves (2016, p.45):

Os dados do censo 2010 demonstram que no Brasil 16,2 milhões de pessoas ainda vivem abaixo da linha da pobreza extrema⁹, o que equivale a um em cada dez brasileiros. A região com maior predominância de pobreza extrema continua sendo o nordeste com 18,1% de miseráveis. As demais regiões possuem respectivamente: Norte (16,8 %), Centro-Oeste (4%), Sudeste (3,4%) e Sul (2,6 %) . Em nosso país 10% da população mais rica ainda detêm 41,7% da renda per capita total do país. A média da renda geral per capita em 2010 foi de R\$ 610, no entanto, 25% da população recebia somente R\$ 188,00 e 50% da população recebe até 375,00, ou seja, o último censo realizado no país demonstra que 75% da população em 2010 ainda vivia com menos de um salário mínimo¹⁰ por mês. A desigualdade se comprova nos dados que apontam

⁷ Cf. Freitas (2016): <https://avaliacaoeducacional.com/2016/03/19/povo-x-militantes-preparando-a-nova-logica-da-repressao/>; Frigotto (2016): <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/A-midia-empresarial-e-a-corrosao-dos-valores-democraticos/4/35727>; MST (2016): <http://www.mst.org.br/2016/05/12/nota-do-mst-sobre-afastamento-da-presidenta-dilma-roussef.html>; Saviani (2016): <http://www.vermelho.org.br/noticia/278668-1>; Manifesto de Entidades Educacionais sobre o Governo Provisório (2016): <http://www.anped.org.br/news/manifesto-de-entidades-nacionais-de-educacao-sobre-o-governo-provisorio>.

⁸ Organização Mundial do Trabalho: http://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_444594/lang--pt/index.htm.

⁹ A linha da pobreza extrema leva em consideração a população que vive com uma renda per capita menor do que R\$ 70,00 mensais. Uma família de 5 pessoas que sobrevive, por exemplo com R\$ 375,00 por mês está acima da linha da pobreza extrema e não entra nas estatísticas apresentadas pelo Governo Federal (ALVES, op. cit.).

¹⁰ O salário mínimo em 2010 era de \$510,00 (ALVES, op. cit.).

que somente 1,2 % da população no Brasil recebe acima de 10 salários mínimos (R\$ 5.100,00) e 0,4% recebe acima de 20 salários mínimos (R\$ 10.200).

No tocante as condições educacionais os dados do último PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) 2011/2012 nos mostram uma taxa de analfabetismo de 8%. Contudo, no nordeste do Brasil essa taxa é de 15,8, a maior taxa entre as demais regiões brasileiras, e se considerarmos homens e mulheres com 25 anos ou mais essa taxa é de 10,7%.

Com relação aos analfabetos funcionais:

Dados divulgados pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), criador de pesquisa que revela o índice de analfabetismo funcional (INAF) indicam que a população brasileira apresenta na verdade 27% de analfabetos funcionais (54 milhões de pessoas) e que 4% dos analfabetos funcionais estão cursando o ensino superior no país. Os dados do INAF indicam que 6% da população brasileira é analfabeta, 21% possui alfabetização rudimentar, 47% alfabetização básica e somente 26% possui alfabetização plena. Considerando as taxas de escolarização das pessoas com 25 anos ou mais de idade, 49,3% da população no total ainda não finalizou o ensino fundamental completo, 44,2% delas residem na área urbana e 79,6% na área rural (ALVES, 2015, p.51).

Ainda no âmbito educacional considerando a média de anos de estudos os dados da realidade corroboram os anteriores, pois no Brasil o número médio de anos de estudo é de 7,5 anos; contudo, por região temos o seguinte cenário: Norte esse número é de 6,9 anos; Nordeste esse número é de 6,4 anos; Sudeste esse número é de 8,3 anos; Sul esse número é de 7,8 anos; Centro-Oeste esse número é de 7,9 anos. É importante frisar que a Constituição Brasileira recomenda uma média de anos de estudo de 8 anos¹¹.

Conforme Melo (2011), por esse viés, além da desigualdade vista nos níveis de escolarização por região, também é possível observar a continuidade (mais agudizada) dessa desigualdade quando tomamos como referência a renda entre pobres e ricos. Nesse sentido, podemos constatar que além da referência geográfica influenciar o ensino escolarização do povo brasileiro é possível constatar que do ponto de vista econômico (leia-se renda) o mesmo processo também é influenciado gerando uma desigualdade ainda maior em relação à questão geográfica. Consoante ao IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2010, p.07)¹²

¹¹ É importa destacar que no ano de 2006 a partir da lei n.11.274 o ensino fundamental passou de 8 ano para 9 anos.

¹² “Os *Comunicados do IPEA* têm por objetivo antecipar estudos e pesquisas mais amplas conduzidas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, com uma comunicação sintética e objetiva e sem a pretensão de encerrar o debate sobre os temas que aborda, mas motivá-lo. Em geral, são sucedidos por notas técnicas, textos

A renda é tão determinante que esse tipo de situação é verificado para qualquer categoria, ou seja, independentemente da categoria selecionada, os mais ricos sempre estão em melhor situação do que os mais pobres. Apenas na área rural o indicador para os mais ricos está abaixo da escolarização prevista no texto constitucional. Enquanto isso, os mais pobres não atingem o mínimo recomendado em nenhuma categoria. No caso da localização, observa-se, ainda, forte diferenciação, com os mais ricos no meio urbano tendo cerca de 3,9 anos de estudo a mais que os mais ricos do meio rural. Já para os mais pobres nos dois meios, a diferença é de 1,8 anos de estudo.

Tais dados da realidade denotam a contradição da lógica de um tipo de formação humana, notadamente escolar, calcada numa função social fortemente determinada pelo capital, cuja categoria da empregabilidade (GENTILI, 2005) como eixo norteador da formação do trabalhador traduz a contradição exposta pela Kuenzer (2005, p.92-93) na relação trabalho e educação expressa na dialética entre a exclusão includente e inclusão excludente:

Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias [...] A esta lógica, que estamos chamando de **exclusão includente**, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a **inclusão excludente**, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo.

Considerando a produção do conhecimento no campo educacional, e os fundamentos filosóficos e científicos das teorias pedagógicas atuais, há um movimento intenso e extenso de esvaziamento da função social do professor no processo de transmissão do conhecimento escolar na sua forma mais desenvolvida, principalmente, as tendências pedagógicas alinhadas à pedagogia do capital sob o lema “aprender a aprender”, cuja teoria do conhecimento está

para discussão, livros e demais publicações. Os *Comunicados* são elaborados pela assessoria técnica da Presidência do Instituto e por técnicos de planejamento e pesquisa de todas as diretorias do IPEA. Desde 2007, mais de cem técnicos participaram da produção e divulgação de tais documentos, sob os mais variados temas. A partir do número 40, eles deixam de ser *Comunicados da Presidência* e passam a se chamar *Comunicados do IPEA*. A nova denominação sintetiza todo o processo produtivo desses estudos e sua institucionalização em todas as diretorias e áreas técnicas do IPEA” (COMUNICADO Nº 66, 2010).

alicerçada nas várias formas de idealismo (escolanovismo, construtivismo, neotecnicismo, etc.) (TAFFAREL, 2009; 2011; DUARTE, 2006; DUARTE e MARTINS, 2010).

Na produção de conhecimento da Educação Física Escolar encontramos contradições que se alinham às questões anteriormente postas. Essas contradições se traduzem a partir da fragmentação do processo de formação de professores que desarticulam a teoria da prática, o lógico do histórico e o ser humano de suas determinações materiais e ideativas.

Posto isso, Taffarel et. al (2009, p.76) expõem os principais problemas produzidos sob a base teórico-metodológica idealista da Educação Física atual, a qual compromete um ensino escolarizado referenciado no projeto histórico socialista, a saber: A) a persistência do dualismo corpo-mente, como base científico-teórica da educação física que mantém a cisão teoria-prática e dá origem a um aparelho conceitual desprovido de conteúdo real, entre eles o conceito a-histórico de esporte e das suas classificações; B) a banalização do conhecimento científico da cultura corporal, especialmente dos jogos e de outras atividades esportivas, pela repetição mecânica de técnicas esvaziadas da valorização subjetiva que deu origem a sua criação; C) a restrição do conhecimento escolar oferecido aos estudantes; D) a redução do tempo destinado à educação física na prática escolar; E) a utilização de testes padronizados exclusivos para aferição do grau de habilidades físicas – numa perspectiva funcionalista – como instrumentos de avaliação do desempenho instrucional dos alunos nas aulas de educação física; F) a adoção da teoria da “pirâmide”¹³ como teoria educacional; G) a falta de uma teoria pedagógica construída a partir das categorias da prática social; H) a falta de uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da aptidão física e sua pretensa contradição com a reflexão sobre a cultura corporal – formação do pensamento científico-teórico nos escolares; I) a predominância de teorias pedagógicas de base positivista; fenomenológicas e pós-modernas (giros linguísticos) em detrimento da teoria histórico-cultural, da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora.

Uma vez colocados os elementos centrais da problemática, que diz respeito a *necessidade vital* de superação da contradição posta na negação do conhecimento nuclear, clássico no currículo escolar, cuja consequência social é o esvaziamento teórico da escola pública, em geral e, em especial, no trato com o conhecimento da Educação Física, passamos

¹³ Os mais aptos habitam o topo da pirâmide enquanto o menos aptos habitam a base da pirâmide. Os aptos medianos fogem da base da pirâmide e sonham com o seu topo. Vale destacar que o desenvolvimento da aptidão (empreendedorismo, empregabilidade etc.) e seu possível sucesso na vida é fruto do esforço individual de cada um dos seres humanos, onde a sociedade é mero meio de adaptação das diferenças humanas postas. Individuo e sociedades são cindidas, e a força motriz do desenvolvimento é a avareza, a competição e o individualismo. Assim opera ideologicamente a teoria da pirâmide.

a delimitar sinteticamente a pergunta científica que moveu a presente tese, em forma de antítese e, a questão de investigação que norteou todo o percurso da pesquisa que agora apresentamos em forma de nova tese.

Sendo a contradição central da escola capitalista o acesso desigual, entre as classes sociais, ao conhecimento científico acumulado e produzido sócio-historicamente, apresentamos como antítese, a pergunta científica sobre as contribuições *relevantes da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico para organizar as aulas de Educação Física na Educação Escolar com o objetivo de contribuir, na superação desta contradição, pela via do processo de escolarização, no desenvolvimento e elevação do pensamento teórico dos estudantes*. A **pergunta científica** que permitiu levantar uma nova tese está sintetizada da seguinte forma: considerando as contribuições da teoria histórico cultural, em especial as referentes à teoria da atividade (Leontiev, 2004), da teoria sobre o desenvolvimento do psiquismo humano (Martins, 2013) e, da periodização (Elkonin, 2009), bem como, da teoria pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2005), e as proposições da abordagem crítico-superadora da Educação Física (Coletivo Autores, 1992), quais as possibilidades de tratar metodologicamente o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar, de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica em contraponto as *concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física* e, permitem entender a provisoriade, historicidade e espiralidade do pensamento teórico nos ciclos de escolarização?

Confirmamos na tese a **hipótese** de que *os fundamentos teórico-metodológicos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico oferecem os instrumentos conceituais e metodológicos necessários para a superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física porque apresentam elementos teóricos que permitem avanços nas formulações da abordagem crítico-superadora da Educação Física, no que diz respeito a favorecer o desenvolvimento dos princípios da lógica dialética materialista histórica no currículo escolar, no trato com o conhecimento clássico, nuclear sobre a cultura corporal, fazendo-o a partir dos fundamentos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento humano*.

O **OBJETIVO GERAL** alcançado na tese foi a *exposição científica das contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico que concorrem para possibilitar a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante*. Decorrem dele: 1º) a explicação sobre o ser humano enquanto ser social que é

condicionado pelo desenvolvimento das formas sociais de atividades, notadamente, demonstrando que o desenvolvimento histórico das atividades humanas ocorrem na relação contraditória entre o biológico e o cultural, onde os processos educativos é condição necessária para o desenvolvimento do ser biológico cultural, entendendo o cultural como momento preponderando neste desenvolvimento; 2º) a análise e explicação como a teoria da atividade e a periodização do desenvolvimento psíquico contribui para a superação de concepções idealista, naturalista e biologizante de desenvolvimento humano e, com efeito, dos processos educativos, mormente, a educação escolar; 3º) A partir das contribuições da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico apresentar indicações de natureza conceitual para o trato com o conhecimento nas aulas de educação física, em especial, as possibilidades de tratar metodologicamente o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar, de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica que permitem a *superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física* e, permitem entender a provisoriedade, historicidade e espiralidade do pensamento teórico nos ciclos de escolarização.

A tese é exposta em três capítulos: Primeiro capítulo exposição da análise dos nexos e determinações entre o desenvolvimento humano e atividade pretendendo capturar as determinações ontológicas e históricas do ser humano. O segundo capítulo expõe a análise da Teoria da Atividade Humana elaborada por Alexis Leontiev (1903-1979) buscando trazer à baila as contribuições dessa teoria ao âmbito da Educação Escolar. E por fim, o terceiro capítulo expõe a análise sobre as contribuições pedagógicas da Teoria da Atividade para tratar metodologicamente o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar, de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica que permitem a *superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física* e, permitem entender a provisoriedade, historicidade e espiralidade do pensamento teórico nos ciclos de escolarização, princípios curriculares de base marxista.

1 DESENVOLVIMENTO HUMANO E ATIVIDADE: SOBRE A DETERMINAÇÃO HISTÓRICO-ONTOLÓGICA DO SER HUMANO.

1.1 INTROITO

O lugar de onde partimos:

Em face da agudização das contradições da luta de classes promovidas pelas ofensivas do capital contra a classe trabalhadora, e, com efeito, da intensificação das correlações de forças no campo econômico e político, consideramos vital a luta e a defesa por uma Educação Escolar e uma Educação Física, cujas funções sociais estejam pautadas na valorização e garantia de *formas de apropriação* do patrimônio cultural humano, que garantam a elevação do grau de consciência em-si para a consciência para-si do (a) estudante. O que significa dizer que o combate é contra todo tipo de projeto de formação humana unilateral destinada à classe trabalhadora que visa impedir o máximo desenvolvimento das aptidões humanas. Ao revés, nos colocamos no centro da luta política-pedagógica na direção de reivindicar um projeto de formação humana omnilateral o qual ajudará a classe trabalhadora a ampliar sua capacidade de auto-organização face ao real concreto.

Para instituir esse tipo de projeto de formação humana é necessário garantir as Instituições e aos Trabalhadores em Educação, que cumprem esse papel social (de formação do trabalhador), tanto condições subjetivas (formação de quadros), quanto condições objetivas (autonomia financeira das instituições de ensino, gestão escolar democrática, políticas educacionais, condição infraestruturais, valorização da carreira).

No intuito de alcançarmos tais reivindicações devemos orientar nossa luta em duas frentes inextrincáveis, quais sejam: 1º) uma frente política que nos remete a nos organizarmos em instrumentos políticos construídos historicamente, e que praticamente se instituem como ponto de apoio a nossa classe. Os instrumentos políticos a que nos referimos são os sindicatos, os partidos e movimentos sociais que defendem e constroem a agenda de luta da

classe trabalhadora. A organização e o engajamento em nossos organismos de classe são condição necessária para o fortalecimento da luta no sentido de avançarmos na defesa e no ganho de direitos; 2º) outra frente é a pedagógica, que, por sua vez, é orientada pela primeira frente, e nos remete à construção e defesa de um projeto de formação humana e profissional nos termos aqui aludidos: uma formação máxima na perspectiva do desenvolvimento científico, filosófico e artístico da classe trabalhadora, logo, formação humana omnilateral.

Entretanto, a concretização desse projeto de formação humana encontrará dificuldades, caso não seja levado às últimas consequências, a favor da classe trabalhadora, a formação de suas funções psíquicas superiores, por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento teórico e, com efeito, como síntese, a formação de sua personalidade para-si. Isto significa dizer que por dentro da democracia burguesa e de sua correlata Educação Escolar voltada aos interesses do capital, devemos alargar as condições e os dispositivos¹⁴ necessários para avançarmos no desenvolvimento do projeto de formação humana omnilateral.

Não temos dúvida que muito já foi feito, mas ainda há muito mais por fazer. Isso considerando nossa atual conjuntura econômica, política e jurídica, mas também em virtude do projeto histórico aqui defendido: o socialismo.

É orientado por um projeto histórico que não apartamos as premissas teóricas das premissas políticas na construção do projeto de formação omnilateral voltado para a classe trabalhadora. Assim, combatemos toda produção de conhecimento promotora de desvios teóricos, os quais embasam o projeto de formação unilateral à classe trabalhadora.

Os desvios teóricos, segundo Taffarel (2011), são gerados por meio de produções que se reivindicam científicas, mas que não tomam as contradições do real concreto como ponto de partida, pois:

- 1º) Não consideram as Lei gerais e específicas que regem a sociedade capitalista;
- 2º) Não reconhecem a luta de classes como força motriz da história;
- 3º) Não compreendem o Estado como um aparato ideológico e político da classe dominante;
- 4º) Dicotomizam a Teoria do Programa Político (Prática).

¹⁴ As condições foram aludidas na página 10, segundo parágrafo; os dispositivos são grêmios estudantis, sindicatos, movimentos sociais, partidos políticos, comitês, etc.

Onde queremos chegar:

A necessidade de indicação da alteração da base teórico-metodológica hegemônica do projeto de formação humana destinada a classe trabalhadora se justifica uma vez que: 1º) ela parte de uma *concepção de mundo* e de *atividade humana* naturalizante, biologizante, a-histórica, subjetivista, logo, as categorias que fundamentam suas bases teórico-metodológicas se filiam a corrente filosófica idealista, em especial, na expressão do idealismo subjetivo; 2º) como corolário, tende a compreender *o desenvolvimento da atividade humana* pela ênfase ora na dimensão objetiva da atividade humana preterindo a dimensão subjetiva da atividade humana, ora pela ênfase na dimensão subjetiva da atividade humana preterindo a dimensão objetiva da atividade humana; 3º) tal *lógica de pensamento* compreende o desenvolvimento da atividade humana a partir de um processo metafísico e idealista de produção e reprodução da atividade humana, visto que: a atividade humana ora age por forças supra-humanas preterindo sua aptidão ativa de atuar na vida cotidiana; ora age estimulada pelo fluxo contínuo e não contraditório da vida cotidiana e, com isso, preteri o caráter histórico e social da ação humana coletiva e individual, pois deixa de lado os nexos, as relações, as determinações e as contradições presentes nessas ações (coletiva e individual) condicionadas pelo real concreto; 4º) essa direção a *atividade humana* (e sua estrutura) tende a dicotomia e a fragmentação em partes que se justapõe, resultando na apreensão, somente, de sua face aparente; 5º) com efeito, *no âmbito da Educação Escolar e da Educação Física*, as implicações se expressam: a) Na relação idealizada e a-histórica entre sociedade, educação escolar e indivíduo; b) Na delimitação do objeto do currículo; c) Na atividade de ensino da Educação Física quanto aos critérios de delimitação do objeto de ensino, não considerando as múltiplas determinações da atividade humana, como corolário, implicando numa atividade de ensino orientada por uma concepção do processo de ensino-aprendizagem balizado em concepções naturalistas e idealista do desenvolvimento cultural do *ser humano*.

Dito isto, optamos por iniciar nossa exposição pela explicação de como o *ser humano* se desenvolve e a partir de quais mediações primigênicas, por entendermos que a qualidade da resposta a esta pergunta demarca notadamente o lugar dos desvios teóricos e de método inerentes às teorias biologizante, naturalista e idealista do desenvolvimento humano. Porém, ao respondermos à pergunta inicialmente formulada apontaremos quais são as implicações dessa resposta no processo de formação humana escolarizada, em especial, na prática de ensino da Educação Física Escolar.

Contudo, antes de iniciarmos a exposição do conteúdo proposto nesse capítulo faremos uma breve advertência.

Optamos em iniciar nossa exposição pela demonstração da dimensão ontológica da *atividade social* no processo de desenvolvimento humano, dando ênfase, à atividade trabalho. Isso não significar dizer que as demais atividades (tais como a linguagem, a educação etc.) serão preteridas de nossa exposição, ao revés, pois elas serão incorporadas a nossa exposição notadamente no momento em que expusermos a própria atividade trabalho como inerentemente social, pois o trabalho produz para além de si. Essa opção já demarca nossa posição política e científica face ao objeto de estudo perquirido, qual seja: a centralidade da atividade trabalho no processo de formação humana.

Contudo, temos plena consciência, que essa dimensão por si só não explica as múltiplas determinações da atividade humana trabalho. Se limitarmos nossa análise apenas a essa dimensão certamente estaremos caindo nas armadilhas analíticas de uma ontologia idealista¹⁵. A dimensão ontológica da atividade humana está visceralmente ligada pela dimensão histórica, logo se institui como unidade dialética.

Para Manacorda (1991, p.44) a categoria trabalho é determinada historicamente, haja vista que Marx ao analisar o trabalho a partir da economia política, o fez discernindo esta categoria em uma “[...] *sociedade fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção e a teoria e ideologia que a expressa* [...]”. Disto, resulta na condição alienada do processo de trabalho¹⁶.

Mas o trabalho, além de possuir sua determinação histórica, *pari passu*, possui também sua determinação ontológica, isto é, o trabalho como momento ontológico fundante do *ser humano*. Mas, por decorrência, do desenvolvimento das forças produtivas materiais e das relações de produção, essa atividade que expressa sua sociabilidade e universalidade humana, vai, gradativamente, rebaixando-se a condição de meio de vida, vale dizer, mercadoria. De acordo com Manacorda (1991, p.45):

É verdade que, ao discutir tal relação, Marx emprega, às vezes, também o termo “trabalho” junto ao de “vida produtiva” ou “atividade vital humana”, mas em geral, exatamente o faz para especificar que essa atividade, que como atividade livre consciente é o caráter específico do homem, se

¹⁵ Por definição a ontologia idealista apreende as determinações sócio-históricas do ser social como um ato *a priori*; uma manifestação do movimento da consciência humana considerando-a como prioridade ontológica frente às demais atividades sociais. A matéria seria um epifenômeno da ideia.

¹⁶ No tópico 1.2 faremos essa análise histórica tomando a Alienação e Humanização como um par dialético que busca apreender o ser social em sua contradição e totalidade, como nos indica Duarte (1993).

encontra, nas condições da economia política, degradada a “meio para a satisfação de uma necessidade”.

De modo que, para entendermos radicalmente a questão da atividade humana, precisamos colocá-la perante o conceito marxista de homem que inevitavelmente encerra, do ponto de vista metodológico, a dimensão ontológica (insuprimível) da formação do indivíduo através do trabalho, mas também, o seu dilaceramento histórico (eliminável) mediado pela alienação do processo de trabalho (BETTY OLIVEIRA, 2005).

Disto isso, o objetivo desse capítulo é expor e analisar as determinações históricas e ontológicas da atividade humana, mormente o trabalho, e suas implicações no desenvolvimento humano¹⁷. Num primeiro momento analisaremos a dimensão ontológica da atividade humana, expondo as determinações ontológicas primigênicas que garantem a especificidade do ser social, e num segundo momento analisaremos a dimensão histórica da atividade humana, expondo o imbricamento entre as determinações ontológicas e as determinações históricas no processo contínuo e contraditório do desenvolvimento do gênero humano expresso pelos processos de alienação e humanização. Chamamos a atenção que tais dimensões são inseparáveis ainda que exijam um trato separado, apenas por questões analíticas.

1.2 A DIMENSÃO ONTOLÓGICA DA ATIVIDADE HUMANA: o trabalho como momento ontológico fundante do ser humano.

No presente tópico demonstraremos a natureza do desenvolvimento humano a partir do materialismo histórico-dialético. A atividade humana será considerada como categoria central, para explicar como o ser natural realiza o salto ontológico na direção do ser humano. Tomamos a categoria atividade humana com central em nossa explicitação pelos seguintes

¹⁷ Um outro objetivo que concorre com os demais é demonstrar que a Teoria Histórico-Cultural tem como lastro filosófico o marxismo. Esse esforço iniciará neste capítulo e se efetivará plenamente no segundo capítulo.

motivos: 1º) por ela explicitar a função ontológica do trabalho na transformação do ser hominizado ao ser humanizado. Transformação essa processada no seio de determinados modos de produção da vida humana e a sua respectiva sociabilidade (conjunto de relações sociais). Sendo assim, conduzindo nossa apreensão sobre a natureza humana como essencialmente sócio-histórica; 2º) por ela demonstrar que ao passo que o *ser humano* adaptando-se ativamente na realidade objetiva, transformando-a, essa própria realidade objetiva se torna objeto de sua consciência (ou sua realidade subjetiva) produzindo aptidões especificamente humanas; 3º) por ela situar que as novas gerações de *seres humanos*, para se humanizarem, necessitam se apropriar da experiência sócio-histórica alcançado pelo gênero humano; 4º) Por fim, mas não menos importante, ela expõe o movimento contraditório da realidade objetiva que se movimenta marcada pela contradição dos processos históricos de alienação e humanização.

Então, de saída, comecemos colocando uma questão de fundo: Como o *humano* se institui no *ser natural*¹⁸?

Partindo de uma perspectiva materialista histórico-dialética, o *humano* se introduz no *ser natural* pela humanização da natureza via a atividade vital humana, o trabalho. Na relação homem e natureza mediada pelo trabalho, a História da Natureza é superada por incorporação pela História Humana provocando uma forma qualitativamente superior de *ser*, qual seja, o *ser humano* (vale dizer: *ser natural humano*).

A atividade trabalho é o elo entre a História da Natureza e a História Humana, mas, não só vincula, mas gera desenvolvimento ao *ser humano* através de um duplo e simultâneo processo, a saber: i) pela superação da contradição posta entre o natural (biológico) e o social. Essa contradição se manifesta através da alternância de preponderância entre o natural e o social nos diferentes estágios de desenvolvimento humano, onde com o surgimento da história humana o social se torna o momento predominante¹⁹ promotor de desenvolvimento; ii) pelo

¹⁸ De acordo com Lessa (2007) apoiado na ontologia lukacsiana, existem três graus de *ser* ontologicamente distintos: a esfera inorgânica, a esfera biológica (ou da vida) e a esfera do ser social. Considerando o *ser em geral*, essas esferas estabelecem entre si uma conexão ontológica, a qual dá um caráter unitário entre elas, isto é, em que pese a distinção entre as esferas, por portarem processualidades (substâncias) distintas, no processo de diferenciação do *ser em geral* mediante os saltos ontológicos o surgimento de uma nova expressão ontológica e sua reprodução sempre irá exigir que a esfera ontológica precedente se mantenha como sua base de *ser*. Dizendo com outras palavras, “[...] sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não a ser social [...]”. Dito isto, o *ser humano* só pode se produzir e reproduzir-se somente em uma contínua e insuprimível conexão com a esfera inorgânica e a esfera da vida, vale dizer, com a natureza.

¹⁹ O *ser humano* encerra uma totalidade concreta, pois sua produção e reprodução expressa múltiplas determinações. Isso significa dizer que o conhecimento do *ser humano*, considerando sua historicidade, remete a compreensão das inúmeras determinações que operam sobre o ser social, como também, as inter-relações advindas delas. Mas, nessa totalidade concreta, com suas determinações mutuamente influenciando-se, há

progressivo domínio das legalidades objetivas inerente a essas duas realidades (natural e social). O domínio das leis objetivas se expressa a princípio pela necessidade de o *ser humano* superar a resistência posta pelo objeto a que se quer atuar/conhecer. Com isso, levando-o, em seguida, ao conhecimento das leis objetivas dessas realidades; requisito imprescindível para se construir como *ser humano* portador de forças produtivas²⁰.

Portanto, para compreender com radicalidade o desenvolvimento humano, precisamos ascender nosso entendimento sobre os nexos e determinações entre a História da Natureza e a História Humana mediada pela atividade trabalho, pois o *ser humano* não produz uma realidade especificamente humana sem a apropriação da realidade natural (DUARTE, 1992). Conforme Marx (1987, p.27):

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro ato a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. Não podemos, evidentemente, fazer aqui um estudo mais profundo da constituição física do homem, nem das condições naturais que os homens encontraram já prontas — as condições geológicas, orográficas, climáticas e outras. Toda a historiografia deve partir destas bases naturais e da sua transformação pela ação dos homens no curso da história.

Desse modo, ao defendermos a categoria atividade humana (com ênfase no trabalho) como principal critério ontológico para explicar o desenvolvimento humano, não iremos, de modo algum, preterir de nosso esquadro analítico a determinação ontológica da natureza sobre o homem. Contudo, como expõe Marx (loc. cit.), sob essa base, na qual o homem age, se ergue uma nova base que guiou (e ainda guia) toda relação entre indivíduo e natureza, indivíduo e sociedade. Por isso, somos seres biológicos que nos autoproduzimos socioculturalmente, ou seja, encerramos essa dupla determinação onde existe uma permanente

sempre uma determinação (um momento) que prepondera sobre outra (Marx - 2011, p.49 - nos Grundrisse ao explicar o papel efetivo da produção na sua relação com o consumo explicita que nessa relação a produção é o momento predominante em relação ao consumo, pois o primeiro é que dá a direção ao desenvolvimento do segundo, logo, momento predominando acontece quando uma determinação, em última instância, dá a direção objetiva ao desenvolvimento das demais determinações).

²⁰ As forças produtivas encerram os meios de produção e a força de trabalho. Portanto, o desenvolvimento das forças produtivas abrange fenômenos sócio-históricos de desenvolvimento e complexificação da atividade humana. Tais fenômenos (produção de instrumentos, a grande indústria, descoberta de novas fontes de energia e sua aplicabilidade, novos métodos de gestão do processo de trabalho, processos de formação do trabalhador) ocorrem por dentro de relações de produções determinadas. As relações de produção se exprimem pelo tipo de propriedade econômica das forças produtivas (por exemplo, o capitalismo tem como traço essencial a apropriação privada dos meios de produção, onde ao trabalhador só resta a sua força de trabalho). Quando essas relações de produção se chocam com o desenvolvimento das forças produtivas se abre a possibilidade de uma revolução social (MARX, 2011).

(ineliminável) base natural de um lado, e de outro lado uma constante transformação social dessa base (MARX, 1996; LUKÁCS, 2010).

Diante do que foi exposto, entenderemos a atividade trabalho a partir dessa dupla determinação, a natural e a sócio-histórica. Por sua vez, ela pode ser definida como uma forma de *apropriação* da natureza e do patrimônio humano-genérico produzido sobre essa base natural, mas também, como *objetivação* de produtos indispensáveis a satisfação das necessidades humanas, sejam elas “[...] do estômago ou da fantasia [...]” (MARX, 1996, p.165). Por conseguinte, a atividade trabalho é a ação prática, teleológica e consciente que medeia à relação ativa entre o *ser humano* e a natureza, e entre o *ser humano* e a sociedade.

Como vimos anteriormente, a atividade trabalho põe em movimento a efetividade do *ser* a partir do processo dialético de apropriação e da objetivação humana²¹, onde no transcurso do processo há modificação tanto do objeto, que impulsionou a ação humana, quanto do próprio *ser humano* que agiu sobre o objeto visando satisfazer sua necessidade. Sujeito e objeto transformam-se mutuamente.

Nessa linha de raciocínio Davídov (1988, p.27) contribui para termos uma maior precisão sobre os aspectos que definem a atividade humana:

La categoría filosófica de actividad es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene um carácter histórico social. La forma inicial de actividad de las personas es la práctica histórico social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetal, transformadora, de las personas. En la actividad se pone al descubierto la universalidad del sujeto humano.

Como assinala Davídov (loc. cit.), a atividade trabalho, como prática humana, coletiva (social) e universal, é a força motriz primigênia que gera desenvolvimento nos *seres humanos* na direção da universalidade humana; uma **atividade fundante do ser humano, pois dá especificidade a este tipo de ser**. Dito isso, ela é fundante porque, de um lado determinou o processo de hominização, e do outro porque ao fim do processo de hominização²², permitiu

²¹ Concordamos com Duarte (1992) ao afirmar, considerando seus estudos das obras marxianas, que o referido processo expressa a dinâmica do próprio processo de trabalho.

²² De acordo com Leontiev (2004, p.280-281) a transição do ser hominizado ao ser humanizado expressa um longo processo que abarca uma série de estágios, os quais, sumariamente, o autor soviético explicita-os: O primeiro estágio corresponde a *preparação biológica do homem*, onde os hominídeos, mormente, os australopitecos eram seus representantes, os quais já organizavam suas vidas gregariamente, experimentavam o bipedismo, se comunicavam de forma bastante primitiva e utilizavam utensílios rudimentares, não trabalhados; O segundo estágio abrange uma série de eventos evolutivos e se caracteriza pela passagem ao homem, vale dizer, o aparecimento do gênero Homo. Diferentemente do estágio anterior há início da fabricação de

que o ser humano continuasse sua trajetória evolutiva, mas agora, sob a regência e preponderância das leis sócio-históricas, as quais a atividade trabalho se coloca como uma **foça essencial e modelo exemplar** para o aparecimento das demais formas de atividades sociais.

De acordo com Marx (2008) a atividade trabalho inaugurou um novo tipo de metabolismo do *ser humano* com a natureza e consigo próprio. Por isso, ela afirma a preponderância do *Homo Sapiens Sapiens* sobre as demais espécies, em virtude de produzir praticamente as condições objetivas de sua existência. Mas, quais traços essenciais da atividade humana garantem esse predomínio sobre as demais espécies? Vejamos.

Para Marx e Engels (1987) o traço distintivo do homem em relação as demais espécies é a condição de produzir (pelo atividade trabalho) seus meios de sobrevivência, isto é, produzir os meios de sua existência social. A esse processo os fundadores do materialismo histórico denominam de primeiro ato histórico do homem. De acordo com Duarte (1993, p.11) “Isso significa que o homem, ao produzir as condições de existência, ao transformar a natureza, se apropria dela e se objetiva nela”.

Mas, conforme Marx (2008), no *ser humano*, durante a produção de sua vida material nascem aptidões especificamente humanas. Ainda com Marx (ibid.) ao término de cada processo de trabalho há um resultado (produto de um processo coletivo de cooperação). Mesmo antes de objetivar concretamente o resultado de sua atividade, o *ser humano* já o prefigura idealmente. Com efeito, essa aptidão, especificamente humana, de planejar (antecipação na consciência do resultado do processo de trabalho), executar o planejado (atuar sobre o objeto de trabalho, a partir dos meios de produção, transformando-o de acordo com sua motivação sempre mediado por suas relações objetivas) e avaliar (analisando os limites e as possibilidades das alternativas escolhidas, com vistas em aperfeiçoar ou alterar) o resultado do processo de trabalho instaura entre a estrutura da atividade humana e atividade dos demais

instrumentos, e pelas primeiras formas incipientes de trabalho e de sociedade. Neste estágio o processo filogenético (evolução morfofisiológica) é sobremaneira influenciado pela produção da vida mediado pelo desenvolvimento do trabalho e da comunicação que o próprio processo de trabalho suscitava. Como bem lembra Leontiev (ibid.) a produção da vida humana, desde o início, é um processo social o qual se desdobra a partir de leis objetivas próprias, isto é, leis sócio-históricas. Destarte, as leis, biológica e sócio-histórica, concorrem no desenvolvimento humano, logo, há uma dupla determinação nesse processo; O terceiro estágio é marcada pela produção da vida humana, a partir da atividade trabalho e outras que o mesmo suscita, se tornar o momento preponderante em relação a evolução biológica, onde há progressivamente um “*recuo das barreiras naturais*” a moda lukacsiana. Surge o *Homo Sapiens Sapiens* regido preponderantemente pelas Leis sócio-históricas. Do ponto de vista filogenético é um homem definitivamente formado, hominizado, necessário para o seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado, logo que, as mudanças biológicas (e suas propriedades) se estabilizaram e, a partir daí a evolução e revolução humana passa a ser mediada pela apropriação das objetivações humanas na forma de cultura.

seres vivos²³ um traço distintivo, qual seja: **uma atividade transformadora consciente orientada a um fim**. O *ser humano* toma sua atividade e a processualidade (natural e social) a ela inerente como objeto de sua consciência. Ao fazer isso, toma consciência de sua própria humanidade (genericidade).

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É *ela*. **O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência**. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre (MARX, 2008,p.84).

Nesse sentido, o trabalho, como atividade vital prática, consciente e teleológica que sempre ocorre por dentro de condições objetivas de existência, une dois momentos distintos do processo de trabalho, um subjetivo (a prefiguração do resultado do processo de trabalho) e outro objetivo (a transformação do objeto de trabalho). Aqui reside o segundo traço distintivo com relação à atividade dos demais seres vivos: **a atividade humana sempre é uma relação mediada** entre necessidade, atividade e objeto da atividade²⁴, expressão resultante da unicidade entre a estrutura da atividade (o objetivo) e a estrutura da consciência (o subjetivo).

Conforme Lukács (2010)²⁵ na esteira de Marx (1997), as necessidades humanas, originadas por processo causais, impulsionam o *ser humano*, através de sua atividade, a

²³ Leontiev (2004, p.21) apoiado em Marx (1997, 2007) explica que o ser vivo dá saltos ontológicos à medida que há uma complexificação da estrutura da atividade vital (resultado da complexificação da relação entre *ser* e *natureza* mediada pela sua atividade externa). Mormente, a causalidade da *natureza* é a mola propulsora que leva aos saltos. A partir desses saltos aparece no ser vivo a aptidão de refletir as ações da realidade circundante nos seus nexos e relações. A essa nova aptidão Leontiev (ibid.) denomina de **reflexo psíquico**. O reflexo psíquico é resultado de um processo onto-histórico cuja estrutura da atividade ao longo de diferentes estágios de desenvolvimento se reorganizam e vão surgindo novos processos e propriedades até chegar na sua forma superior: a consciência humana – originado pela complexificação de sua atividade externa (no caso humano, pela complexificação da atividade trabalho). O mote em questão será aprofundado no próximo capítulo.

²⁴ Segundo Leontiev (2004, p.114-115) uma necessidade por si só não determina a orientação concreta da atividade. A satisfação da necessidade pela atividade só será efetivada quando essa encontrar seu objeto, ou seja, o objeto de sua atividade (a determinação concreta da atividade). Quando necessidade e objeto da atividade se entrecruzam (havendo uma determinação recíproca) o objeto transmuta-se a motivo da atividade, “[...] aquilo que o estimula”. Então, necessidade, objeto e motivo (como também, a ação e a operação) expressam a dinâmica da relação entre a ideia do objeto e o objeto objetivado. Tal dinâmica, no plano psicológico, implica na qualificação do reflexo psíquico da realidade, isto é, na elevação da consciência em-si à consciência para-si.

²⁵ De acordo com Lessa (2007) a relação dialética entre teleologia e causalidade expressa à essência do trabalho na ontologia lukacsiana. Concordamos com essa abordagem, pois unifica as categorias objetividade e subjetividade e explicita a natureza ontológica de cada uma delas sem preterir a totalidade na qual elas se entrecruzam: ‘Assim como a teleologia é um componente do complexo laborativo, a causalidade em Lukács “é

procurar meios (objetos) adequados para satisfazê-las. Para alcançar seu objetivo o *ser humano* se vê diante de diversas alternativas, e para a escolha de uma delas ele precisa antecipar na consciência os possíveis resultados de cada alternativa. Este atributo, essencialmente humano, possibilita ao homem avaliar quais alternativas são mais adequadas para lograr êxito ante seu carecimento. Após esta escolha o *ser humano* concretiza a alternativa como resposta a uma situação concreta. Destarte, partimos de uma necessidade e ficamos frente às alternativas possíveis numa determinada situação, avaliamos aquela que melhor atende nosso carecimento mediante a antecipação na consciência dos possíveis resultados das alternativas, e, por fim, efetivamos a alternativa. Este processo, de acordo com Marx (1996, 2008), de projetar na consciência o resultado almejado e efetivá-lo em algum objeto, denomina-se *objetivação*, isto é, “[...] uma ação que é orientada por um projeto previamente idealizado como resposta a uma necessidade concreta [...]” (LESSA e TONET, 2008, p.20).

A expressão resultante desse processo é a transformação da realidade, tendo em vista que há produção de algo novo, tanto objetivamente, pois a realidade não é mais a mesma (a alternativa efetivada sempre impacta a realidade gerando algum tipo de mudança), quanto subjetivamente, visto que o homem que agiu sobre a realidade objetiva também passa por transformação considerando os conhecimentos e habilidades aprendidos durante a ação. Ou seja, o seu psiquismo se desenvolve, com efeito, seu comportamento vai se qualificando, pela apropriação da experiência sócio-histórica, e, por conseguinte, vai criando as melhores condições para o *ser humano* conduzir sua vida frente às contradições e determinações inerentes ao real concreto.

Todavia, cabe reiterar, que o ato de projetar na consciência o resultado almejado, isto é, a ideia do objeto, e a sua realização em algum objeto materializado pela via da objetivação são momentos distintos do processo de trabalho²⁶, não obstante se constituem em unidade. Começamos nos indagando: Mas, por qual razão a ideia de um objeto é diferente do objeto?

Primeiro porque a ideia do objeto depende da consciência, e o objeto, uma vez produzido (objetivado), não, uma vez que o objeto produzido assume sua própria lei e historicidade. Logo, seu produtor pode perecer, mas ele continua existindo ao longo do tempo podendo assumir funções de outras naturezas (isto não significa que o objeto produzido não

um princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo, que mantém esse seu caráter mesmo quando uma série causal tem o próprio ponto de partida em um ato da consciência” (VAISMAM e FORTE, 2010, p. 44).

²⁶ Por isso, Duarte (2003) nos chama a atenção que no estudo da teoria da atividade devemos considerar a relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Questão que iremos aprofundar no próximo capítulo.

pereça, mas o que queremos sublinhar fortemente é que a objetivação do objeto ganha autonomia em relação ao produtor direto). Portanto, o objeto objetivado sofre transformações tanto dos indivíduos quanto da própria natureza. Dessa forma ele não está sobre controle absoluto de seu produtor, pois na sua evolução histórica, ele pode assumir sentidos e significados variados, possibilitando o surgimento de novas necessidades e formas de satisfazê-las, o que exprime o potencial criador do homem (LESSA, 2007; LESSA e TONET, 2008).

Nesse sentido, “[...] toda ação humana produz resultados que possuem história própria, que evoluem em direção e sentidos que não podem jamais ser completamente previstos ou controlados, produzindo consequências inesperadas” (LESSA e TONET, 2008, p. 28), haja vista que sobre os objetos produzidos operam uma malha de causalidades objetivamente pré-existente, as quais geram influxos no seu desenvolvimento.

Sendo assim, a objetividade imprime condições para que o indivíduo efetive suas forças essenciais, ou seja, as relações concretas de produção da existência levam os *seres humanos* a se apropriarem dos objetos sensíveis e em seguida objetivarem-se. A tarefa material (de primeira ordem) de estar vivo, segundo a ontologia marxiana, é cumprida no momento em que os *seres humanos* ativos produzem seus meios de vida para garantirem sua existência. E, para lograr êxito nesta tarefa, os *seres humanos* ativos se valem de sua atividade prática sensível e consciente, a saber, o trabalho. Logo, a relação sujeito e objeto é mediada pela atividade humana, o seu liame, a mola propulsora da existência objetiva e subjetiva dos *seres humanos*.

Em suma, a estrutura da atividade humana, mormente, o trabalho, se distingue da estrutura da atividade dos demais seres vivos pela capacidade de o *ser humano* tomar sua atividade e a natureza na qual está inserida como objeto de sua consciência transformando-as de acordo com suas finalidades. Contudo, essa capacidade de transformar sua própria atividade e a natureza conforme sua vontade orientada por um fim sempre é uma relação mediada tanto objetivamente quanto subjetivamente. Portanto, o primeiro ato histórico sempre é um ato que vai além do próprio ato de trabalho²⁷, ou seja, também é um ato de reprodução social que se efetiva pelo “[...] recuo das barreiras naturais [...]” (LUKÁCS, op. cit.).

²⁷ Isto é possível porque o “trabalho, pela sua essência, remete o homem para além do próprio trabalho” (LESSA, 2007, p.60), logo, outras atividades sociais aparecem no decurso da história social da humanidade com o propósito de realizar mediações ante as necessidades sociais nas quais não são mediadas diretamente pelo trabalho (atividade produtiva), nesse sentido, “[...]’O trabalho de fato [...]”, afirma Lukács (1979, p.61), “[...]’enquanto categoria desenvolvida do ser social pode realizar sua existência verdadeira e adequada apenas

A existência social, todavia, é muito mais que trabalho. O próprio trabalho é uma categoria social, ou seja, apenas pode existir como partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele, a fala, e pela sociabilidade (o conjunto de relações sociais). A relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre os homens. Por isso, além dos atos de trabalho, a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si (LESSA, 2012, p.25).

Então, o processo de trabalho só pode vir a ser e se desenvolver pela mediação das categorias das *relações sociais* e da *fala*, isto é, nenhum ato de trabalho se realiza fora de *relações sociais* (sociabilidade) determinadas, nem as relações sociais e os atos de trabalho (processo de apropriação/objetivação humana) se realizam sem a presença da *fala*²⁸ (LESSA, 2002). Corroborando com o mote em questão Leontiev (2004, p.81) expõe:

O trabalho humano, em contrapartida, é uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções de trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação.

Dito isto, indagamos: Como essas atividades (trabalho, sociabilidade, fala) se determinam entre si?

O *ser humano* é um ser histórico, possui objetividade. E a sua historicidade e objetividade dar-se-ão pela mediação ontológica do trabalho (momento predominante em relação às demais determinações do *ser*). Logo, a história real e concreta dos *seres humanos* não é senão a história do *ser que trabalha* sobre determinados modos de produção da vida. Mas, como sabemos, na produção da vida humana, pelo trabalho, as relações sociais entre os *seres humanos* são determinações ontológicas que elevam a capacidade humana a patamares superiores de autoproduzir-se de forma especificamente humanas.

Como vimos anteriormente, a estrutura da atividade trabalho vai se complexificando à medida que vai desenvolvendo “[...] as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas

em um complexo social que se mova e se reproduza processualmente’[...]”, isto é, pela mediação de um complexo de atividades sociais.

²⁸ As produções genéricas adquiridas ao longo do processo de sociabilização precisam elevar-se a consciência para a sua conservação visando sua futura comunicação aos seres genéricos neófitos. Dessa forma, o gênero humano continua sua reprodução social elevando-se em patamares cada vez mais superiores. Segundo Lessa (1991, p.42): “[...] Assim, a fala comparece na reprodução social como um complexo mediador indispensável à sua continuidade, é um reflexo e, ao mesmo tempo, uma mediação que potencializa o caráter não mais mudo do gênero humano. Isto esclarece, também, porque a fala está ausente do mundo natural: o mutismo aqui imperante torna desnecessário um médium com tais características”.

forças a seu próprio domínio” (MARX, 1996, p.217). Por decorrência, formas sociais de produção da vida vão se desenvolvendo ao passo que as forças produtivas, “*potências adormecidas*”, vão vencendo as resistências postas pela natureza, e erguendo sobre ela formas especificamente humanas de relações. Ao voltarmos nossa análise para a constituição das formações econômicas pré-capitalistas e capitalista, temos a prova empírica da determinação das relações sociais (sociabilidade) sobre os atos de trabalho. Segundo Marx (2011. p.40)

Quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo, e por isso também o indivíduo que produz, aparece como dependente, como membro de um todo maior: de início, e de maneira totalmente natural, na família e na família ampliada em tribo [*Stamm*]; mais tarde, nas diversas formas de comunidade resultantes do conflito e da fusão das tribos. Somente no século XVIII, com a “sociedade burguesa”, as diversas formas de conexão social confrontam o indivíduo como simples meio para seus fins privados, como necessidade exterior. Mas a época que produz esse ponto de vista, o ponto de vista do indivíduo isolado, é justamente a época das relações sociais (universais desde esse ponto de vista) mais desenvolvidas até o presente.

Portanto, na relação dialética da produção e reprodução das condições de existência, o *ser que trabalha*, cria e desenvolve novas formas de relações humanas, nas quais o *ser humano* desenvolve um tipo determinado de vínculo com a sociedade, vale dizer, o *ser humano* funda e é fundado por relações sociais cada vez mais complexas (e com as suas devidas contradições como expressa o excerto de Marx acima ao se referir a sociedade burguesa). Relações estas aprimoradas por formas superiores de objetivações humanas que traduzem o domínio do homem sobre as leis que regem a processualidade natural e social.

Lembremos quando Davídov (op. cit.) aponta para o **caráter coletivo da atividade laboral**, cujo indivíduo que transforma a realidade e, com efeito, é transformado, não o faz isoladamente. Ao revés, as ações humanas são essencialmente colaborativas, respeitam uma dada divisão do trabalho, cuja cooperação corresponde ao nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. Ou seja, o **trabalho encerra relações sociais (sociabilidades), e a base dessas relações sociais são as relações de produção**, expressão resultante dos diferentes modos de produção da vida humana.

Por isso, em sociedade, a produção e a reprodução das condições da existência humana não são tarefas dadas espontaneamente, mas carecem de ação humana planejada e executada em conjunto. A depender do vínculo que se estabelece entre indivíduo e sociedade o *ser humano* busca, entre seus pares genéricos, formas de cooperações necessárias para alcançar seus objetivos, os quais garantam sua genericidade. Consequentemente, a partir do

desenvolvimento das forças produtivas nascem ações humanas cada vez mais especializadas e objetivadas num determinado grau de divisão de trabalho (divisão de tarefas e o surgimento de novos motivos e comportamentos), que o leva a formas mais elaboradas de organizações sociais. De acordo com Engels (2004, p.20)

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. **O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades.** A caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião²⁹ (grifo nosso).

Então, para Engels (op. cit.) sob a base das relações econômicas, cujo trabalho é sua atividade principal, vai se originando toda uma superestrutura jurídica, política, religiosa, científica e artística necessária para a reprodução social do ser humano. Dessa forma as relações sociais de produção vão assumindo uma configuração mais dinâmica e contraditória.

Nessa linha de raciocínio, Childe (1978), em “A evolução cultural do homem”, põe em tela a prioridade ontológica da produção material (atividade econômica) face às formas de colaboração entre os *seres humanos* em circunstâncias históricas determinadas. Contudo, para que os atos de trabalho ocorram plenamente, outras atividades sociais se tornam imprescindíveis para sua reprodução social reiterando, desse modo, a posição de Engels (ibid.) anteriormente citada. Conforme Childe (ibid., p.25)

[...] o machado de pedra, ferramenta característica de pelo menos parte da Idade da Pedra, é um produto doméstico que podia ser feito e usado por qualquer pessoa, num grupo autônomo de caçadoras ou camponeses. Não exige especialização do trabalho nem comércio fora do grupo. O machado de bronze, que o substitui, não só é uma ferramenta superior como também pressupõe uma estrutura econômica e social mais complexa. A fusão do bronze é um processo demasiado difícil para ser realizado por uma pessoa no intervalo do plantio, da caça ou do cuidado das crianças. É tarefa de

²⁹ Expomos que a atividade de trabalho para se realizar, do ponto de vista ontológico, precisa de outras duas atividades, a saber: a sociabilidade e a linguagem. Contudo, ao passo que as formas de organização do processo de trabalho se desenvolvem nas distintas sociabilidades, novas atividades humanas surgem para garantir sua reprodução (assumindo a função de medidores). É nesse sentido, que Engels (loc. cit.) explicita a diversificação das atividades humanas a partir da atividade trabalho.

especialista, e esses especialistas devem valer-se, para o atendimento de necessidade primárias como alimentação, de excedente produzido por outros especialistas. O cobre e o estanho de que era feito o machado de bronze são comparativamente raros e dificilmente ocorrem juntos. Um ou os dois componentes tinham, sem dúvida, de ser importados; tal importação só é possível com a existência de alguma forma de comunicações e comércio, e de um excedente de algum produto local, para ser trocado pelos metais.

Como anunciado por nós outrora, a atividade trabalho é uma atividade humana carente de outras atividades humanas, isto é, “[...] o trabalho chama à vida produtos sociais de ordem mais elevada” (LUKÁCS, 1978, p.08). Isto posto, é pela mediação de outras formas de atividades sociais, como foi visto no excerto acima, que o ser social (a sociedade e seus indivíduos) vai se reproduzindo pelo domínio progressivo das leis da natureza e das leis da sociedade e, dessa forma, orientando seu comportamento com mais precisão no meio em que vive, com vista a satisfazer suas inúmeras necessidades humanas.

Todavia, na esfera da sociabilidade, a cooperação (divisão do trabalho³⁰) não pode ser apartada das formas de apropriação da riqueza humana condicionada pela propriedade, bem como, da troca dessa riqueza. Marx (2006, p. 90) em “Formações Econômicas Pré-Capitalistas” expõe:

Propriedade — e isto se aplica às suas formas asiática, eslava, antiga clássica e germânica — originalmente significa uma relação do sujeito atuante (produtor) (ou um sujeito que reproduz a si mesmo) com as condições de sua produção ou reprodução como suas, próprias. Portanto, conforme as condições de produção, a propriedade terá formas diferentes. O objeto da produção, em si, é reproduzir o produtor em e simultaneamente com aquelas condições objetivas de sua existência.

Então, a forma de apropriação da experiência sócio-histórica será determinada pela forma de propriedade e de divisão social do trabalho predominante num determinado estágio

³⁰ “Em termos genéricos refere-se às diferentes formas que os seres humanos, ao viverem em sociedades históricas, produzem e reproduzem a vida [...] A expressão ‘divisão social do trabalho’ tem sido usada no sentido cunhado por Karl Marx (1818-1883) e também referendada por autores como Braverman (1981) e Marglin (1980) para designar a especialização das atividades presentes em todas as sociedades complexas, independente dos produtos do trabalho circularem como mercadoria ou não. Designa a divisão do trabalho social em atividades produtivas, ou ramos de atividades necessárias para a reprodução da vida [...] A ‘divisão parcelar ou pormenorizada do trabalho, divisão manufatureira do trabalho ou divisão técnica do trabalho’ é típica do modo de produção capitalista. Refere-se à fragmentação de uma especialidade produtiva em numerosas operações limitadas, de modo que o produto resulta de uma grande quantidade de operações executadas por trabalhadores especializados em cada tarefa. Surge em meados do século XVIII com a manufatura e caracteriza o sistema de fábricas [...]” (PIRES, 2009, s/d).

de desenvolvimento do gênero humano (e de suas forças produtivas). Pois, dependendo da forma de propriedade e do aprimoramento da divisão do trabalho, teremos formas determinadas de produção e reprodução das condições objetivas de vida, e, com efeito, de determinadas formas de apropriação daquilo que foi produzido, como também, das capacidades humanas necessárias para se reproduzir socialmente³¹.

Lembremos, então, que pela atividade trabalho o homem adapta a natureza a suas necessidades, humanizando-a e, dessa forma, se construindo como *ser humano*. A apropriação da natureza leva a formas cada vez mais sofisticadas de objetivações humanas. Estas objetivações humanas precisam ser apropriadas³² para que o ser natural se transforme em ser social³³. Contudo, a natureza não garante por si só as condições para que ocorra essa transformação. Dessa forma, o ser humano ao nascer é apenas um candidato a membro da humanidade. A sociedade, meio produzido pelo homem e no qual se reproduz, dispõe dos diversos tipos de objetivações e formas de apropriações necessárias para a formação desse novo tipo de *ser*. Essas objetivações disponibilizadas à apropriação do *ser humano* têm como conteúdo as aptidões humanas criadas no processo de objetivação, haja vista que no processo de objetivação o objeto produzido fixa as experiências do trabalho social. Conforme Leontiev (2004)

Ao mesmo tempo, no decurso da atividade dos homens, as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais). Razão por que todo o progresso no aperfeiçoamento, por exemplo, dos instrumentos de trabalho pode considerar-se, deste ponto de vista, como marcando um novo grau do desenvolvimento histórico nas aptidões motoras do homem; também a complexificação da fonética das línguas encarna os progressos realizados na articulação dos sons e do ouvido verbal, os progressos das obras de arte, um desenvolvimento estético, etc.

³¹ Analisando as relações e formas de propriedade e sua respectiva divisão social do trabalho, Marx (2006, 2011) demonstra historicamente como a atividade trabalho transmuta-se de princípio de vida para meio de vida, mormente, quando na humanidade existe a predominância da propriedade privada dos meios de produção gerando uma nova sociabilidade, a saber: a capitalista. Ao demonstrar a historicidade das formas de propriedade, Marx, demonstra a própria dimensão histórica das atividades humanas, especificamente, a atividade trabalho.

³² Para Leontiev (2004), a principal característica do processo de apropriação é criar no ser humano novas aptidões e funções psíquicas superiores. A criação de um comportamento qualitativamente superior a partir da apropriação das formas complexas de cultura é para ele o traço distintivo entre o ser humano e os demais seres vivos. No tempo em que esse último é o resultado de uma adaptação individual frente às exigências do seu meio, para os seres humanos, a apropriação expressa um processo de reprodução, no indivíduo, das experiências sócio-historicamente formadas pela espécie humana.

³³ O movimento dialético entre os processos de apropriação e objetivação do gênero humano exprime, decerto, o processo de sociabilização do ser genérico, ou seja, a genericidade humana; demonstra a dialética do geral e do singular mediado pelo particular, vale dizer, que o gênero humano se encerra no indivíduo pela mediação da forma de sociabilidade preponderante (nos dias atuais pela sociedade capitalista).

Essa continuidade social do gênero humano é possível pela capacidade humana de fixar a experiência humana nos objetos produzidos nos atos de trabalho, bem como a transmissão dessa experiência aos demais seres genéricos, pois caso esse processo se interrompa existirá uma descontinuidade social do próprio gênero humano, e ele se extinguirá como espécie. Por isso que as gerações novas necessitam se *apropriar* do legado sócio-histórico deixado pelas gerações anteriores.

É a partir da capacidade humana de *fixar e conservar* no objeto produzido a experiência sócio-histórica (sempre mediado pela consciência)³⁴ e respectivamente sua *transmissão*, que o gênero humano institui, ontologicamente, o *processo de acumulação* de experiências (cognitiva, comunicativa, educativa, valorativa, técnica, etc.), fonte de desenvolvimento humano. A partir do processo de acumulação é possível *generalizar* o uso do objeto em situações presentes, bem como, o uso de objetos nas situações novas condicionadas pelo surgimento de novas necessidades humanas.

Nesse sentido, para Leontiev (2004) as aptidões humanas não são transmitidas espontaneamente (por herança biológica, via código genético), mas sim sócio-historicamente, com efeito, precisam ser transmitidas as futuras gerações, no sentido de promover o desenvolvimento do gênero humano. As experiências sócio-históricas, portanto, se fixam num complexo de atividades humanas socioculturalmente produzidas e acumuladas ao longo da história, e sua transmissão se converte numa necessidade ontológica (visto que precisamos incorporar em nós os traços especificamente humanos) e histórica (pois precisamos estar à altura do grau de desenvolvimento da sociedade para nela nos reproduzirmos).

Então, fruto das objetivações humanas, essas aptidões “[...] *crystalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)*”, e são colocados à disposição para apropriação das gerações mais novas, no sentido de se humanizarem e, com isso, continuarem o desenvolvimento do gênero humano. Logo, “[...] cada geração começa, portanto, a sua vida no mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, 2004, p.284).

A possibilidade do ser social em acumular e se apropriar das experiências sócio-históricas, bem como, a aptidão em generalizar a experiência acumulada é uma determinação ontológica especificamente humana, e *conditio sine qua non* as novas gerações se erguerem

³⁴ Todavia a formação das diversas objetivações humanas (experiência sócio-histórica) resulta, na atividade consciente do ser humano, de uma organização e conservação dessas informações complexas cuja fala (linguagem) ajuda nesse processo (LURIA, 1986). Como veremos mais adiante.

sobre as velhas gerações para melhor enxergar sua realidade objetiva e nela atuarem (mirando o futuro).

Para contribuir na tarefa de fixação, acumulação, generalização e comunicação da experiência sócio-histórica o *ser humano* precisa estabelecer uma **atividade comunicativa entre si, a fala**, com o objetivo de fixar e socializar as representações conceituais (imagem subjetiva da realidade objetiva) geradas nos atos de trabalho. Segundo Leontiev (2014, p.290)

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

Nesse sentido, Luria (1986, p.22) explica que “[...] o nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de código que designava objetos e ações. Logo, esse sistema de código começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações [...]”, originando um tipo de atividade cuja função é (1º) estabelecer uma atividade comunicativa entre os seres genéricos, bem como, (2º) a formação da consciência (de seu psiquismo em níveis superiores). Ambos os aspectos são indispensáveis à construção do conhecimento humano necessário para produção e reprodução social.

Assim sendo, para a reprodução do *ser que trabalha*, segundo Leontiev (2004) e Luria (1986), é necessário a mediação da atividade comunicativa, fala, entre os *seres humanos*, no sentido de conservarem e comunicarem a futuras gerações o patrimônio humano-genérico produzido socialmente e acumulado historicamente:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos de sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com o fenômeno do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p.290).

Mas, a transmissão e a apropriação das experiências sócio-históricas não são apenas garantidas pela efetividade da atividade comunicativa; carece de um processo que introduza

no *ser humano* essa experiência humano-genérica. Conforme Leontiev (loc. cit.), o processo que assume essa função social, a de introduzir no ser humano particular o desenvolvimento do gênero humano, é o processo de educação, cuja **atividade educativa** se efetiva. Nas palavras de Saviani (2007, p.154)

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Ainda com Saviani (2011, p.13), a natureza ontológica da atividade educativa é, pois “[...] *o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]*”, logo que as “[...] *aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas [...]*” (LEONTIEV, loc. cit.), as quais pelas mediações das atividades comunicativa e educativa, são internalizadas transmigando de uma condição objetivamente *posta* para a condição subjetivamente *posta* (daí os fenômenos objetivos da cultura material e espiritual socialmente significados³⁵ passam a ter sentido para o *ser humano*)³⁶.

Então, a atividade educativa, no processo de humanização tem o papel de desenvolver no *ser humano* “*os órgãos de sua individualidade*” socialmente posto, visto que “[...] o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em

³⁵ “[...] significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 96). Assim, a genericidade se efetiva, mas com contradições, especialmente, considerando as sociedades cindidas em classes sociais.

³⁶ *Mutatis mutandis*, nessa linha de raciocínio Vigotski (1995, p. 150) formula sua lei genética geral do desenvolvimento cultural do ser humano ao explicitar que: “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores de comportamento”. Por isso, a preocupação de Leontiev (2004) em expor a principal característica do processo de apropriação, a saber, criar novas aptidões e funções psíquicas superiores as novas gerações, isto é, permitir o livre e universal acesso as formas complexas de comportamentos instituídos culturalmente.

que vive e em que se dá o processo de educação” (SAVIANI, 2004, p.47). Dessa forma, ela integra o complexo de atividades sociais postas por uma determinada formação econômica-social.

Segundo Duarte (1993, p.40)

A dinâmica própria da atividade vital humana, a relação entre objetivação e apropriação, se realiza, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos. A relação entre objetivação e apropriação não se realiza sem a apropriação das objetivações existentes. “Os homens fazem as circunstâncias”, isto é, se objetivam, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, “as circunstâncias fazem os homens”.

Dessa forma, o *ser humano* é um ente situado historicamente, construindo-se no interior de um conjunto de relações sociais. Ademais, como nos chama atenção Marx e Engels (2007, p.40), “A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes”. Essa luta de classes se origina na divisão social do trabalho e na forma de propriedade correspondente. O que significa dizer que o desenvolvimento desse *ser que se apropria e objetiva-se* é condicionada pelas correlações de forças (econômica, políticas, jurídicas e ideológicas) impulsionadas pelo modo como a sociedade organiza a produção da vida material.

Em especial, é na sociedade capitalista que a luta de classe se agudiza exponencialmente em virtude da subsunção do trabalho ao capital. Essa relação contraditória entre capital e trabalho orienta o desenvolvimento do gênero humano de relações sociais de produção alienantes e alienadas.

De acordo com Konder (2009, p.40) a partir de uma concepção marxista de história:

[...] a *alienação* é um fenômeno que deve ser entendido a partir da atividade criadora do homem, nas condições em que ela processa. Deve ser entendida, sobretudo, a partir daquela atividade que distingue o homem de todos os outros animais, isto é, daquela atividade através da qual o homem produz os seus meios de vida e se cria a si mesmo: *o trabalho humano* (grifos do autor).

Nessa direção, de agora em diante, trataremos de analisar a dimensão histórica do trabalho, dando ênfase, a história da atividade vital humana por dentro das relações de produção capitalistas. Portanto, nosso objetivo nesta exposição foi demonstrar como a atividade humana, especialmente o trabalho, no modo de produção capitalista, rebaixa o seu

estatuto ontológico de princípio de vida do ser humano a meio de existência. Então, vejamos mais de perto esta questão.

1.3 A DIMENSÃO HISTÓRICA DA ATIVIDADE HUMANA: a contradição entre os processos de humanização e alienação.

No tópico anterior tivemos o propósito de apresentar a atividade trabalho na sua forma universal, a qual se efetiva na produção de valores de uso e bens com a finalidade de satisfazer as necessidades humanas, cuja dinâmica são os processos de apropriação e objetivação humana. Esse esforço nos levou ao encontro de regularidades do próprio processo de trabalho, independentemente da formação econômica-social em que se encontre a atividade trabalho, a saber: a) o *ser trabalhando* para produzir sua vida material e espiritual, b) os atos de trabalho são sempre práticos, conscientes e teleológicos; c) no ato de trabalho há um imbricamento com outras atividades humanas, mormente, *a sociabilidade, a fala e o processo de educação*. Portanto, na esteira de Marx (1996, p.303) tentamos expor que:

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, **condição natural eterna da vida humana** e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. Por isso, não tivemos necessidade de apresentar o trabalhador em sua relação com outros trabalhadores. O homem e seu trabalho, de um lado, a Natureza e suas matérias, do outro, bastavam. Tão pouco quanto o sabor do trigo revela quem o plantou, podem-se reconhecer nesse processo as condições em que ele decorre, se sob o brutal açoite do feitor de escravos ou sob o olhar ansioso do capitalista, se Cincinnatus o realiza ao cultivar suas poucas *jugera* ou o selvagem ao abater uma fera com uma pedra (1996, p.303, grifo nosso).

Não obstante, Marx (op. cit.) após explicitar o trabalho na sua “[...] **condição eterna da vida humana** [...]” traz à baila as contradições desta atividade humana vital por dentro do

Capitalismo, conferindo a ela sua historicidade. Tais contradições resultam da divisão social do trabalho e da propriedade privada, que, levada às últimas consequências, expressam a luta de classes. Nessa direção, aprofundemos mais essa questão.

Nas sociedades de classes, especialmente a capitalista, os processos de apropriação das objetivações genéricas ocorrem no interior de relações sociais alienadas e de dominação que, a partir da contradição capital e trabalho, põe lado a lado, os processos de humanização e a alienação. Isto é possível porque nos humanizamos mediado por relações sociais alienadas e alienantes, as quais impõe limites a universalidade e a liberdade do *ser humano*.

Nessa linha de raciocínio Leontiev (2014, p.301) enfatiza que

[...] na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis.

O nascedouro dessa desigualdade de acesso às formas mais desenvolvidas de objetivações humanas, apontadas por Leontiev (loc. cit.), resulta da contradição do desenvolvimento humano expressa no processo de humanização e da alienação. A humanidade pela primeira vez na sua história alcança níveis de desenvolvimento jamais vistos, não obstante, esse desenvolvimento ocorre às custas da ampliação da miséria humana ancorada na exploração do homem pelo próprio homem. Essa contradição ganha maior relevo na formação econômica e social capitalista, em especial, por ela agudizar cada vez mais sua principal contradição: a subsunção do trabalho ao capital.

Na medida em que a sociedade capitalista potencializou as forças produtivas, o gênero humano alcançou um nível de universalidade e liberdade (relativa) jamais vistos nas sociedades pré-capitalistas. Todavia, por conta da alienação do processo de trabalho, o *ser humano* se aliena de suas próprias objetivações e de sua vida genérica, não se reconhecendo nem nos objetos produzidos por ele, e nem na relação genérica estabelecida com os outros *seres humanos*, logo, ele é afastado de sua vida genérica, que agora, age sobre ele com uma força estranha (MARX, 2004).

Assim sendo, a formação do *ser humano* na sociabilidade capitalista se efetiva de forma contraditória, visto que no plano do gênero humano as apropriações das objetivações humanas permitem a humanidade alcançar níveis de desenvolvimento cada vez maiores perante a natureza e a sociedade e, desta forma, permitem uma formação rica da humanidade.

Entretanto, no plano do indivíduo, o ser genérico não se apropria de toda a riqueza humana (suas objetivações mais desenvolvidas) conduzindo a um tipo de formação diametralmente oposta ao do gênero humano, vale dizer, o indivíduo se forma pobremente. Essa contradição gera uma cisão entre o indivíduo e o gênero humano, tendo em vista que a universalidade e liberdade do ser genérico (do indivíduo) esbarram nos óbices impostos pelo sistema produtivo capitalista, que engendra o desenvolvimento assimétrico do gênero humano em relação ao ser genérico.

Conforme Duarte (1992, p.139) “[...] *os indivíduos contribuem através de suas atividades objetivadoras, para o desenvolvimento do gênero humano, sem que isso reflita em igual desenvolvimento das existências individuais*”. Esta cisão entre ser genérico e gênero humano ganha intensidade na sociedade capitalista, isto é, na sociedade produtora de mercadoria.

A mercadoria nesta forma de sociabilidade é a determinação mais simples e o núcleo central das relações sociais de produção. Decerto, o processo da produção de mercadorias amplia seus efeitos tanto objetivamente quanto subjetivamente, e foi justamente por entender essa dimensão da produção de mercadorias no modo capitalista de produção que Marx (1996, 128) no *Capital* inicia sua análise pela “*célula econômica*”: “Para a sociedade burguesa, a forma celular da economia é a forma de mercadoria do produto do trabalho ou a forma do valor da mercadoria”.

Segundo Marx (2008), a mercadoria tem um duplo valor. Existe um *valor de uso* que expressa à utilidade concreta encerrada na mercadoria para quem vai adquiri-la. Este valor é concebido mediante um tipo de atividade de trabalho que tem como resultado a produção da mercadoria. Para Marx (2008) esta atividade denomina-se de **trabalho concreto**. Todavia, a mercadoria expressa outra face do valor, que é o *valor de troca* sem o qual as mercadorias não poderiam ser compradas nem vendidas. Na dinâmica do mercado as mercadorias são trocadas umas pelas outras, livres de qualquer dependência da qualidade do conteúdo da mercadoria (nos referimos ao valor de uso).

Entretanto, no mundo das mercadorias elas precisam ser equivalentes, bem como, denotar algum aspecto comum que justifique uma mercadoria se equivaler a outra. Mas, no mundo das mercadorias como elas se equivalem?

A partir das análises de Marx (2008), o aspecto comum entre as mercadorias equivalentes é o tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção, que Marx (2008) denominou de **trabalho abstrato**, o qual traduz a quantidade de trabalho humano em

geral dispendido na produção da mercadoria. Na dinâmica de mercado é o trabalho abstrato que dá o significado objetivo entre as relações das mercadorias equivalentes.

Segundo Duarte (2004, p.08), é “[...] *essa abstração que permite a quantificação, a qual se materializa na mercadoria universal que é o dinheiro, o qual é puro valor de troca*”. O valor de troca produzido pelo trabalho abstrato coloca o aspecto qualitativo da mercadoria sob o jugo do aspecto quantitativo da mesma mercadoria. Essa abstração (que extrai relativamente da relação imediata entre as mercadorias o aspecto qualitativo) imprime um significado particular nas relações sociais capitalistas, pois nestas relações há o primado do *ter* sobre o *ser*, onde “[...] *todos os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de todos os sentidos, pelo sentido do ter*. O ser humano viu-se forçado a reduzir-se a esta absoluta pobreza a fim de produzir toda a sua riqueza interior” (MARX, 1989, p.197, grifos do autor). Dessa maneira a produção das forças essenciais humanas é engendrada pela lógica da sociedade produtora de mercadorias, logo, de forma alienada.

A universalização das relações mercantis requer um conjunto de relações sociais econômicas e extra econômicas para que as mercadorias se realizem, tendo em vista que a “[...] *riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadorias’ [...]*” (MARX, 2008, p.57), as quais se movimentam entre as esferas da produção, circulação e do consumo.

Nesse sentido, o conjunto de relações sociais se configura como um todo estruturante que evoca a necessidade objetiva da existência de um equivalente universal, no qual as mercadorias equivalentes nele se realizem. Dito de outra forma, há “[...] *a necessidade de um denominador comum, que quantifique numa forma universal o trabalho abstrato*” (Duarte, 2004, p.09). Esse equivalente universal é o dinheiro, que expressa “[...] *uma pura relação social, algo cujo significado objetivo é dado pela totalidade das relações de mercado*” (ibid., id.).

Para Duarte (2004) no bojo da sociedade produtora de mercadorias o dinheiro atua como um fetiche, ou seja, converte-se em um objeto produzido pelos homens, mas que encarna “poderes mágicos” (ibid.), vale dizer, o dinheiro passa por um processo de antropomorfização. Lessa (2006, p.02) na esteira de Lukács explicita essa antropomorfização do dinheiro como

[...] o reflexo ideológico de uma sociabilidade na qual os homens apenas aparecem nas relações sociais enquanto mascarados de representantes das mercadorias, de tal modo que suas vontades se transformam nas vontades das relações coisificadas de mercado. Tal "máscara" de "possuidores de

mercadorias" atua nos dois sentidos: não apenas vela, aos olhos de quem a usa, o caráter humano das relações sociais, como ainda impede que os outros percebam a humanidade que se esconde por trás da máscara. Diferente da máscara teatral, que apenas indica ao espectador o personagem que está em cena - a "máscara" mercadoria faz com que o capital se converta no espelho do próprio homem, em todas as dimensões de sua existência. O indivíduo apenas consegue enxergar a si próprio, enquanto personalidade singular, na sua relação com a mercadoria; ele só enxerga a sociedade como uma arena de disputa das riquezas materiais e, ainda, não consegue perceber no outro indivíduo com o qual entra em contato na vida cotidiana muito mais que um concorrente e um limite para sua própria acumulação de capital.

Destarte, a mercadoria assume um grau de relevância social maior do que seu produtor, isto é, o produto se volta contra o seu produtor. Esta inversão na relação entre sujeito e predicado, ou sujeito e objeto, marca profundas consequências na formação da genericidade humana tanto objetivamente como subjetivamente, como diz Silveira (apud SAVIANI, 2004, p.40) a “[...] mercadoria molda o indivíduo na ‘carne e na psique’[...]”. É ela que promove, mediante o fetichismo da mercadoria, a cisão entre ser genérico e gênero humano. Lembrando que o fetichismo da mercadoria enquanto umas das formas de alienação é expressão resultante da divisão social do trabalho, da propriedade privada e da sociedade cindida em classes sociais.

Para Duarte (2004, p.11) do fetichismo da mercadoria podemos transmigrar para o fetichismo da individualidade, onde a individualidade ao invés de ser “[...] considerada como fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade”. O fetichismo da individualidade é traduzido no individualismo burguês, produto do Estado Burguês, cuja função precípua é a defesa do direito à propriedade privada, onde por natureza todos têm esse direito, cabendo a cada um com o suor de seu trabalho conquistá-la.

Para um melhor entendimento desse processo de fetichização do ser genérico e do gênero humano, passemos, então, a uma análise mais detalhada de como o ser social, genérico, se aliena.

Marx (1989), nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, em especial, no Primeiro Manuscrito, explicita de que forma o *ser que trabalha* na sociedade capitalista, mediado pelo *trabalho alienado*, se degrada na proporção inversa em que produz um maior número de bens.

Isto é possível, primeiramente, pelo **processo de alienação do trabalhador em relação a suas objetivações**, dito de outra forma, no ato de produzir objetos pelo trabalho, o

trabalhador é afastado de suas objetivações e perde o controle sobre seu produto. Ademais, o próprio objeto produzido pelo trabalhador “[...] se lhe opõe como ser estranho” (MARX, 1989, p.159). O produto da *atividade vital humana* se converte em sujeito e a atividade criadora em predicado, ou seja, há uma inversão na relação entre sujeito e predicado. O significado da objetivação do trabalhador é a fixação do próprio trabalho no objeto produzido, o objeto acumula o trabalho objetivado, isto é, existe a incorporação das aptidões humanas no objeto.

Todavia, no modo capitalista de produção o trabalhador ao produzir seus objetos não o faz visando suas necessidades, mas de outrem (o “não-trabalhador”), não é o trabalhador que se apropria de suas objetivações, mas o capitalista detentor do poder sobre as matérias primas e os meios de produção. Por isso, o trabalhador ao ser privado de seus produtos, da própria natureza, enquanto fonte primária de materiais necessários para sua objetivação, aliena sua própria condição de vida, pois é no produto da atividade que ele fixa sua própria vida, contudo, sua vida não mais lhe pertence, visto que, o produto é apropriado por outrem.

Mas essa dimensão da alienação (estranhamento do trabalhadora face suas objetivações) só é possível por outra dimensão da alienação. Para Marx (1989, p.161), as sociedades devem ser analisadas a partir da relação entre apropriação dos produtos do trabalho e o modo como é realizada sua objetivação. Para ele a economia política burguesa mistifica esta relação, posto que, “[...] esconde a alienação na natureza do trabalho porquanto não examina a imediata relação entre o trabalhador (trabalho) e a produção”.

Por decorrência, se esta relação for velada a própria alienação do trabalhador no produto também é ocultada. Destarte, o trabalhador se torna predicado de seu objeto precisamente no ato da concepção de sua objetivação, dizendo de outra maneira, **o trabalhador se aliena no próprio processo da produção**, em plena atividade produtiva, pois o objeto (o produto) é apenas o resultado dessa atividade, sua expressão resultante. Nas palavras de Marx (1989, p.162)

[...] se o produto do trabalho é a alienação, a produção em si tem de ser a alienação activa – a alienação da actividade e actividade da alienação. Na alienação do objeto do trabalho, resume-se apenas a alienação na própria actividade do trabalho [...] o trabalho é *exterior* ao trabalhador, isto é, não pertence a sua natureza; portanto, que ele não se afirma no seu trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente suas energias físicas e mentais, mas se esgota fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Então, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação de

uma necessidade, mas apenas um *meio* de satisfazer outras necessidades. O seu caráter estranho ressalta claramente do facto de se fugir do trabalho como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. O trabalho externo, o trabalho em o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação (grifos do autor).

Então, a alienação no processo de trabalho significa o não reconhecimento do trabalhador diante de sua atividade vital, sendo este último um ato compulsório que não mais pertence à natureza do trabalhador. A atividade trabalho se torna no modo de vida capitalista um “*trabalho forçado*”, um ato sacrificante e sacrificado, porquanto, o próprio trabalhador não reconhece nele um ato inerente a sua natureza, mas como uma coisa exterior a ele: “[...] *portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito [...]*”, de modo que, o trabalho não “[...] *constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades*” (op.cit., grifo nosso).

Nesse sentido, o trabalho alienado limita a liberdade do trabalhador, ao invés de libertá-lo ante suas necessidades fisiológicas, bem como, priva-o da apropriação universal das objetivações do gênero humano. Pois a forma inerente ao *trabalho alienado* oblitera a inteligência do trabalhador devido ao conteúdo de seu trabalho ser fragmentado redundando numa formação fragmentada (por decorrência da divisão social do trabalho) de sua personalidade.

Portanto, o trabalho (como sua atividade humana vital) não pertence ao trabalhador, mas a outro. Pertence ao capitalista que compra a força de trabalho do trabalhador e a utiliza da forma que melhor corresponda a seus interesses, bem como, apropria a própria vida do ser que trabalha.

Pari passu, outra dimensão da alienação surge das anteriores, a saber, **a alienação do trabalhador em relação à vida genérica**. À medida que o trabalhador é afastado do seu produto e da natureza (entendida enquanto manancial dos seus objetos materiais, seu corpo inorgânico, sua fonte de sociabilidade) e se relaciona com o trabalho como um ato de *mortificação*, imposto e exterior a ele, a ruptura entre a vida social e a vida individual se torna inevitável, visto que, o modo capitalista de produção tem como princípios a “[...] *avareza, a guerra entre os avaros, a competição*” (MARX, 1989, p. 158).

A partir da sociabilidade capitalista as necessidades/interesses individuais sobrepujam as necessidades/interesses coletivos, “[...] *transforma a vida genérica em meio da vida individual*” (op. cit., p.164, grifo do autor). Ou seja, o trabalhador é levado a conquistar o

“*pão de cada dia*” a todo custo, independentemente se neste percurso precisar colidir com o seu par genérico, logo, sua vida genérica (sociedade) se torna uma arena de combate, um meio para conquistar aspirações privadas (individuais).

Neste cenário, há, portanto, uma dicotomia entre indivíduo-sociedade, pois a “[...] *vida social passa a ser predominantemente marcada pela propriedade privada, e a razão da existência pessoal deixa de ser a articulação com a vida coletiva, para ser o mero enriquecimento privado*” (LESSA E TONET, 2008, p. 81, grifo nosso), tendo em vista que, as relações sociais possuem um novo referencial onde o “[...] *dinheiro passa a ser a medida e o critério de avaliação de todos os aspectos da vida humana, inclusive os mais íntimos e pessoais*” (id. *ibid.*, grifo nosso).

Nesse sentido, a universalização das relações mercantis engendrou universalmente o individualismo burguês baseado no direito à propriedade, cujo tom é dado pela ênfase na contradição entre a dimensão genérica e a dimensão individual, sendo o primeiro epifenômeno do segundo.

Destarte, na sociabilidade capitalista é a mercadoria que medeia às relações entre os *seres humanos*, visto que para Duarte (1992), essas relações se constituem por um “*nexo puramente material*” que universaliza essa formação econômica-social bem como as capacidades e valores aí desenvolvidas.

É neste bojo que o gênero humano se desenvolve na sua forma alienada, pois está fundado no individualismo, na avareza, como seres atomizados, que não se reconhecem na coletividade de seus pares. Nesse sentido, Marx (1989, p. 174) nos mostra que a atividade produtiva alienada

[...] não só produz unicamente o homem como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem sob a forma de mercadoria; de acordo com tal situação, produ-lo ainda como um ser espiritual e fisicamente desumanizado... Imoralidade, deformidade, hilotismo dos trabalhadores e capitalistas... O seu produto é a mercadoria autoconsciente e activa... mercadoria humana.

Decerto, o processo de desumanização e alienação não é uma determinação ontológica do *ser humano*, mas sim um fenômeno sócio-histórico produzido pelos *seres humanos* em relações sociais de produção determinadas, logo, possível de superação.

Dessa maneira, o fenômeno da alienação se dá pela mediação da unidade dialética entre a práxis, a sociabilidade e a historicidade do homem. Pois, é ao produzir materialmente sua existência humana, mediado pelo trabalho (práxis produtiva), que o homem estabelece formas

de apropriações de suas objetivações. Ou seja, ao produzir sua vida material ele cria as condições sociais para a reprodução de sua vida concreta, assim sendo, produz os modos de sociabilidade em que se dá a formação da individualidade humana. Mas, na medida em que o homem autoproduz sua realidade humano-genérica, ele o faz dentro de um tempo histórico, vale dizer, ele o faz historicamente contraindo relações históricas já postas e produzindo novas possibilidades.

Com isso, a superação da alienação do trabalhador ocorrerá a partir da eliminação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho e, com efeito do trabalho alienado. Disto decorre, a desmistificação da forma e do conteúdo de sua práxis produtiva nas relações capitalista de produção, porque a práxis produtiva, o trabalho, e suas relações sociais de produção é que determinam em última instância as demais atividades sociais.

Esta superação é possível pela compreensão radical das contradições entre o capital e o trabalho, e, dessa maneira, é necessário apreender radicalmente a concreticidade do trabalhador, como também o seu devir (vir-a-ser). Esta essencialidade humana (do que é e o que pode ser) denota que o devir dos homens singulares se vincula a história social da práxis humana, isto é, gestada na sua historicidade como ser social que agindo praticamente na natureza e na sociedade se torna partícipe e demiurgo de sua própria história.

Diante disso, por dentro da realidade contraditória cria-se *in nuce* a possibilidade concreta de radicar novos modos de produção e reprodução da vida material do homem, isto é, existe uma alternativa concreta de irmos para além da barbárie humano-genérica desenvolvida pelas relações sociais de dominação e exploração da sociabilidade capitalista, pois estas relações não determinam o fim da história, ao revés, propiciam a sua transição.

Conforme Marx (1979b, p.127), em sua VI tese sobre Feuerbach, “[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais [...]”, e são elas, por meio do acirramento de suas contradições, que nos fornecem os dados objetivos da realidade objetiva, e nos impulsionam para a construção coletiva de uma **práxis revolucionária**, tendo em vista que os próprios dados da realidade nos colocam diante do sentido positivo do trabalho, haja vista que “[...] inclusive na alienação, o homem como ser social desenvolve sua potencialidade prática, criadora, ao produzir um mundo de produtos que leva sua marca, ainda que seu lado humano não transpareça neles”. Daí resulta as possibilidades da emancipação do ser-do-homem, logo, do devir humano do homem.

Vale aditar que, desta última dimensão da alienação, está atrelada às duas primeiras, surge outra dimensão, a saber, **a alienação do homem em relação ao próprio homem** expresso na exploração do homem pelo homem no sentido de que “[...] a afirmação de que o homem se encontra alienado de sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana” (MARX, 1975, p.166). Isto é, na exploração do capitalista sobre o trabalhador, sendo o segundo portador de sua única mercadoria, a força de trabalho, que coloca à venda, e o primeiro o único portador do direito a compra daquela mercadoria, pois é possuidor dos meios de produção e acumulador de capital.

Portanto, há um rebaixamento do humano à mercadoria³⁷, uma coisa, agora, por excelência, mediadora das relações humanas as quais transmigram para relações entre coisas, que, no fundo, ofusca o que há de verdadeiro humano nestas relações, oculta o que há de genérico. Diante da coisificação das relações humanas engendradas na sociedade produtora de mercadorias, Marx (1996, p. 199) nos diz:

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais. Assim, a impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo ótico não se apresenta como uma excitação subjetiva do próprio nervo, mas como forma objetiva de uma coisa fora do olho. Mas, no ato de ver, a luz se projeta realmente a partir de uma coisa, o objeto externo, para outra, o olho. É uma relação física entre coisas físicas. Porém, a forma mercadoria e a relação de valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, não têm que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Por isso, para encontrar uma analogia, temos de nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens.

Portanto, no modo capitalista de produção a atividade vital humana como produtora de valores de uso é convertida em outra produtora de valor de troca, sendo este último o valor

³⁷ Aqui me refiro a transformação da força de trabalho do trabalhador em mercadoria, tornando-o em trabalhador assalariado. Essa transformação é condição necessária para que o capital se amplie e a sociedade capitalista se universalize.

“[...] *que passa a ser a mola propulsora e a finalidade concreta da generalidade das operações. E o valor de troca não aparece, isto é, como uma relação entre pessoas*” (KONDER, 2009, p.143, grifo nosso).

De modo que, os seres genéricos perdem a noção de sua conexão com o gênero humano em virtude do afastamento, melhor dizendo, da alienação do primeiro em relação ao segundo e, mais, da alienação do primeiro em relação a si próprio, logo, há um esvaziamento do conteúdo ontológico com o qual o fetiche (da mercadoria) ocupa o lugar dando a orientação das relações, aspirações e necessidades genéricas. Com efeito,

A hipertrofia do valor de troca das mercadorias fetichizadas leva-o a invadir a esfera do humano, individual, subordinando o qualitativo ao quantitativo, provocando o aparecimento de um hiato nas relações imediatas do homem com os objetos naturais individualizados [assim chegamos na] mercantilização da vida, com todas suas consequências inumanas, a ponto de ser a força do trabalho – faculdade natural, humana, de criar valor de uso – separada da personalidade do trabalhador e reduzido à uma coisa, passando a corresponder-lhe um valor de troca e um preço no mercado (KONDER, 2009, p.144-146).

Paradoxalmente, é no modo capitalista de produção que o desenvolvimento do gênero humano atinge níveis de controle sobre a natureza jamais alcançado por outra formação econômico-social, cujo patamar de complexidade alcançado pela ciência, tecnologia, filosofia, arte, etc., denota a ilimitada capacidade teleológica do ser do homem. Entretanto, neste mesmo modo de produção o ser do homem se rebaixa ao nível da mercadoria, ele próprio não se efetiva como trabalhador, e se coloca “[...] numa servidão total no mundo das coisas” (OLIVEIRA, 2010, p.79).

1.4 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Quais as implicações para a atividade educativa que podemos retirar da discussão acima apresentada sobre o desenvolvimento humano e sobre a atividade a partir da perspectiva materialista histórica?

1. Vimos que o desenvolvimento humano é contraditório e objetivo ao passo que a dimensão biológica e a dimensão social se movimentam a partir das correlações de força exercida uma sobre a outra no plano terreno.

Demonstramos que existe uma determinação recíproca entre estas duas dimensões. Mas também, demonstramos que a dimensão social em um determinado estágio de desenvolvimento passa a impulsionar o desenvolvimento. Nesse estágio de desenvolvimento humano a dimensão social se torna o momento predominante sobre a dimensão natural, onde as leis sócio-históricas prevalecem sobre as leis naturais. A evolução da cultura prepondera sobre a evolução biológica. Então, no processo evolutivo o *ser humano* revoluciona-se, notadamente, porque nesse instante o *ser humano que trabalha* está permeado por outras formas sociais de atividade que operam sobre o próprio processo de trabalho para o mesmo se reproduzir socialmente: a relação entre os *seres humanos* se complexificam.

Não obstante, o *ser humano*, continua seu processo contínuo e não menos contraditório. Mas agora, regido por leis sociais, as contradições se expressam em outro patamar de desenvolvimento, especificamente sociais. A contradição entre o biológico e social não se exaurem (pois, essa contradição é ineliminável³⁸), entretanto o *ser humano* guia sua vida através do conjunto de relações sociais pelo qual se referencia. O metro de seu desenvolvimento, predominantemente, é medido pelas relações sociais estabelecidas entre os *seres humanos* a partir de diferentes papéis sociais, como também a posição desses papéis sociais nas sociedades de classes.

Então, o desenvolvimento humano não é só contraditório e objetivo, mas histórico. Pois o conjunto de relações sociais altera-se ao longo do tempo e do espaço; altera-se a forma e o conteúdo das relações sociais porque *os seres humanos que trabalham* passam a produzir sua vida material distintivamente, e passam a ter uma relação com a natureza e a sociedade de forma diferente, uma vez que, progressivamente, ele amplia o seu conhecimento sobre ambas as realidades, humanizando-as cada vez mais.

Como a prática educativa escolar tem a função social de contribuir na promoção do desenvolvimento humano em suas máximas expressões (SAVIANI, 2001; 2005; VIGOTSKI, 2006), o debate sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento humano não pode ser ocultado, mas deve orientar o processo do trabalho pedagógico (MARSIGLIA, 2011; MARTINS 2013) nas escolas.

³⁸ Exemplarmente demonstrado na relação bebê/adulto no primeiro ano de vida.

Em outra obra, Saviani (2004) põe em perspectiva o caráter teleológico da Educação e sua relação com os valores e objetivos educacionais. Para ele a educação visa o homem, ou a promoção dele, e, por sua vez, devemos ter clareza de qual concepção de homem estamos nos referenciando. Nesse sentido, ainda segundo Saviani (ibid.), a educação escolar para cumprir sua função social numa sociedade de classes deve conhecer radicalmente quem é esse homem, e como o mesmo se desenvolve, ou seja, ir às raízes de seu desenvolvimento, apreender as causas que transformam o *ser natural* em *ser humano*. Mais uma vez, a questão do desenvolvimento humano se coloca na ordem do dia.

Portanto, a nosso juízo, **a primeira implicação pedagógica** ocorre a partir do momento em que **a concepção de desenvolvimento humano modula a atividade de ensino, porque esta está condicionada por aquela**. De modo que a depender de como a escola e o professor vão organizando a atividade educativa no sentido de conduzir a consciência do estudante a elaborar uma lógica de pensamento que reproduza subjetivamente, e de forma fidedigna, o movimento objetivo, contraditório e sócio-histórico no qual os *seres humanos* se desenvolvem, teremos a possibilidade de um tipo de ensino que supere uma atividade de ensino idealista baseada nas teorias naturalistas, biologizantes e idealista do desenvolvimento humano.

Por isso que a atividade educativa está modulada por uma determinada concepção de desenvolvimento. Pois se alteramos a concepção de desenvolvimento humano necessariamente alteraremos a concepção de ensino, e aqui, reside a necessidade de explicar o desenvolvimento humano considerando sua historicidade, contradição e totalidade.

2. Com o nascimento da História Humana, o conteúdo do desenvolvimento é o conjunto das relações sociais e as forças que nele atuam; como a evolução biológica permanece estabilizada o que vai gerar desenvolvimento humano é a **apropriação e objetivação das formas sociais de atividades humanas e suas respectivas relações objetivas condensadas na forma de cultura**. Aqui, a nosso juízo, reside a **segunda implicação pedagógica** tendo em vista que o *ser humano* se desenvolve a partir da apropriação do conteúdo afetivo-cognitivo das atividades sociais, e da sua respectiva objetivação, cuja exteriorização está, *mutatis mutandis*, de acordo com cada traço essencial presente em cada conteúdo afetivo-cognitivo e suas inter-relações. Ou seja, a escola e o professor ao organizar o trabalho pedagógico, devem partir do entendimento de quais atividades sociais motivam e regulam o

comportamento dos estudantes, e dentre elas saber qual de fato gera desenvolvimento³⁹. Logo, **a organização do ensino se baseia nos estágios sócio-históricos de desenvolvimento humano**. Lembremos que a dimensão social é o momento predominante da dimensão natural. Aprender a história dos estágios de desenvolvimento cultural do *ser humano* e seus conteúdos respectivos a cada estágio de desenvolvimento é condição necessária para desenvolver um tipo de lógica de pensamento que vá além da aparência dos fenômenos na direção de sua essência.

3. Entendemos que **a terceira implicação pedagógica se expressa na qualidade do ensino**. Como sabemos os *seres humanos* se humanizam na sociedade capitalista por meio de relações alienadas e alienantes, logo cabe à escola e o professor ao organizarem a atividade educativa e selecionar métodos e conteúdos escolares que elevem a consciência do estudante no sentido de ultrapassarem o nível de conhecimento aparente das relações sociais capitalistas postas na vida cotidiana, na direção de um nível de conhecimento que permita constatar, analisar, interpretar, compreender, explicar a essencialidade das relações sociais capitalista, para depois agir sobre ela. O que significa dizer que não é qualquer ensino que gera desenvolvimento.

4. **A quarta implicação pedagógica**, mas não menos importante, **se expressa na função central do professor no processo de transmissão e apropriação do conhecimento da realidade**. O homem só se torna homem pela mediação de outro homem numa condição mais avançada do ponto de vista do acúmulo das formas mais desenvolvidas de objetivações humanas. A tarefa pedagógica do professor é elevar a consciência em-si do estudante para a consciência para-si.

³⁹ Concordamos com Elkonin (2009) quando explicita que o desenvolvimento humano é um processo sócio-histórico, e que a progressão e o conteúdo de cada estágio de desenvolvimento estão atrelados ao conjunto de relações sociais determinadas historicamente.

2 TEORIA DA ATIVIDADE: FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.

2.1 INTROITO

No capítulo anterior demonstramos que a categoria atividade humana⁴⁰, mormente a atividade trabalho, é promotora de desenvolvimento humano. Simultaneamente ao processo de trabalho outras atividades humanas (imbricam-se e) contribuem para o seu próprio desenvolvimento (vice-e-versa), como a sociabilidade, a fala, a educação, entre outras, com a intencionalidade de contribuir na reprodução do ser social.

Também demonstramos que, no plano da história, a atividade trabalho, protoforma do ser social, através do surgimento da divisão social do trabalho, da apropriação privada dos meios de produção e da luta de classes passa a assumir um papel contraditório na formação dos seres humanos, qual seja: (1) possibilita a humanidade alcançar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento a partir de objetivações humanas superiores e complexas, contudo, (2) esse desenvolvimento se efetiva às custas da alienação do ser humano em relação à natureza, a sua própria atividade, ao ser genérico e a humanidade (MÉSZÁROS, 2006, p.20).

Tanto os avanços quanto os limites deste desenvolvimento se expressam, *mutatis mudantis*, nas formas sociais de atividades as quais no seio da reprodução social, vão garantindo a produção de relações humanas puramente sociais (LUKACS, 1979). O devir humano se torna um campo aberto de possibilidades no qual o *ser humano* é colocado à frente de verdadeiros enigmas⁴¹ vinculados as questões vitais a serem respondidas.

⁴⁰ A categoria atividade humana é uma categoria mais ampla do que a categoria trabalho, mas a categoria trabalho é a forma mais complexa entre as atividades humanas e, além do mais, é o modelo exemplar para as demais atividades genuinamente humanas.

⁴¹ Na acepção posta pela lenda mitológica grega de Édipo, cuja Esfinge o colocou uma questão vital, onde caso Édipo não respondesse adequadamente sua vida seria ceifada. Diante desse cenário Édipo ouviu da Esfinge: “decifra-me ou te devoro”.

Foi diante destas constatações, e impulsionado em encontrar alternativas teórico-práticas, que reforcem os avanços e supere os limites do seu contexto sócio-histórico que Alexis Leontiev ergue seu edifício teórico.

Seguindo esse fio condutor da necessidade do conhecimento radical do próprio homem e de suas relações objetivas e subjetivas, Leontiev, ao lado de Luria e Vigotski (troika)⁴² e demais colaboradores buscaram a construção de uma psicologia marxista, a qual para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano se tornava crucial “[...] sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente [...] nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem” (LURIA, 1986, p.21), ou nas próprias palavras de Leontiev (2014, p.193):

O método de análise científica da geração e funcionamento da consciência humana – social e individual – foi descoberto por Marx. O resultado foi que o estudo da consciência mudou seu alvo, da subjetividade do indivíduo para os sistemas sociais de atividade.

Conforme Duarte (2003), Leontiev elabora a Teoria da Atividade em íntima relação com a Teoria Histórico-Cultural⁴³, e não tem acordo com estudos que buscam dicotomizar as duas Teorias. Ambas as teorias são as expressões resultantes do desenvolvimento de pesquisas oriundas da Escola de Vigotski que busca no marxismo seu aporte teórico-metodológico.

Ainda com Duarte (ibid.)⁴⁴ ao analisar as contribuições da teoria da atividade, tomando-a como expressão resultante do desenvolvimento do pensamento e da política marxista, uma questão de fundo precisa ser destacada como eixo central dessa teoria, qual seja: os nexos e determinações entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência. Com efeito, várias implicações para o estudo do *ser humano* podem

⁴² “Reconhecendo as habilidades pouco comuns de Vigotskii, Leontiev e eu [Luria] ficamos encantados quando ser tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de ‘troika’. Com Vigotskii como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo” (LURIA, 2006, p.22).

⁴³ “A Psicologia Histórico-Cultural é uma vertente da ciência psicológica que nasceu no início do século XX na então União Soviética (URSS), tendo como principais representantes L.S. Vigotski, A.N.Leontiev e A.R.Luria. Compõem ainda esse grupo de pesquisadores soviéticos, conhecido como a Escola de Vigotski, autores como D.B.Elkonin, Davidov, Zaporjets, Galperin, entre outros. O conjunto de seus trabalhos tem sido também denominado *Psicologia Sócio-Histórica*, *Teoria Histórico-Cultural* ou *Teoria da Atividade*. Embora, conforme Duarte (2003), a denominação teoria da atividade tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, “muitos autores acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia” (PASQUALINE, 2006, p.60).

⁴⁴ Neste artigo Duarte visa ao analisar a Teoria da Atividade indica-la como um possível e rico referencial teórico-metodológico para a pesquisa em educação.

ser extraídas dessa relação, contudo, sem preterir as demais, o referido autor, põe em tela duas implicações: a) o avanço no âmbito da teoria marxista no que tange as complexas relações entre indivíduo e sociedade; b) e o enriquecimento dos instrumentos metodológicos de análise dos processos de alienação engendrados pelo modo capitalista de produção da vida humana.

Por esse viés, a respectiva teoria nos fornece ferramentas analíticas imprescindíveis para apreendermos o movimento contraditório e histórico do ser social, bem como, o seu dever.

Entretanto, Duarte (ibid.), nos chama a atenção, para o fato de que ainda existem estudos de autores contemporâneos que orientam seus estudos a partir da Teoria da Atividade, mas realiza em seus estudos uma “assepsia ideológica”, cuja consequência é o deslocamento dessa Teoria de sua matriz epistemológica e filosófica de origem, o marxismo, e, por conseguinte, arrefece o seu “potencial crítico” explicativo das múltiplas determinações do ser humano e sua sociabilidade.

Não obstante, para Duarte (ibid.) nas obras de Leontiev (*O Desenvolvimento do Psiquismo e Atividade, Consciência e Personalidade*, entre outras) encontramos a afirmação da existência de uma determinação recíproca entre o desenvolvimento da atividade social com o desenvolvimento da consciência (coletiva e individual) do *ser humano*, entretanto, o momento predominante desta relação é o desenvolvimento social (vale dizer, o modo de produção e reprodução da vida material)⁴⁵. Nessa direção, em suas obras Leontiev aponta para a articulação entre o desenvolvimento das formas sociais de atividade humana aos processos de formação da consciência, considerando o sentido da “formação humanizadora” da consciência, tanto da “formação alienante” da mesma (respectivamente, considera tanto a dimensão ontológica – insuprimível -, quanto da dimensão histórica – eliminável - no desenvolvimento humano).

De acordo Duarte (op.cit., p.284-285)

⁴⁵ Sobre essa questão, Vigotski (2000, p27) coloca nesses termos: “Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura [...]”. A nosso juízo Vigotski toma como referência a 6ª Tese sobre Feuerbach de Marx: [...] Mas a essência humana não é uma abstração intrínseca ao indivíduo isolado. Em sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais [...] (MARX, 1987, p. 127). A implicação dessa compreensão sobre a natureza humana é a formulação da Lei Genética Geral do Desenvolvimento Humano formulada pelo próprio Vigotski (2006, p.114): “*Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas*”.

Apoiado nas análises feitas por Marx nos *manuscritos econômico-filosóficos de 1844* (MARX, 1989) sobre as diferenças entre a atividade vital humana e a atividade animal, sobre o trabalho alienado, sobre a dialética entre objetivação e apropriação; apoiado também nas análises formuladas em *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS, 1979) sobre as relações entre a atividade material e a atividade da consciência, sobre as consequências da divisão social do trabalho em termos da alienação dos seres humanos e, por fim, apoiado também na análise desenvolvida por Marx acerca do processo de trabalho, no item 1 do capítulo V do primeiro volume de *O capital* (MARX, 1983, p. 149-154), Leontiev mostra como as diferenças entre a estrutura da atividade animal e a estrutura da atividade humana produzem diferenças qualitativas entre a estrutura do psiquismo animal e a do psiquismo humano.

Porquanto, a Teoria da Atividade, apoiada no marxismo, busca qualificar, sócio-historicamente, o processo de desenvolvimento humano ao explicar como *o humano* se forma no *ser vivo*, pela mediação de sua atividade consciente, o tornando *Homo Sapiens Sapiens*. A **atividade consciente** humana, nos distintos modos de produção, foi e é a força motriz do processo de constituição do gênero humano.

Então, doravante veremos como esta unidade dialética entre atividade e consciência se forja no decurso histórico do desenvolvimento humano.

2.2 UNIDADE DIALÉTICA ENTRE ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA.

Marx e Engels (1987) na *Ideologia Alemã*, ao formular a concepção dialética-materialista da história, combatendo naquele momento a concepção idealista de história a qual não explicava radicalmente as determinações do ser social, demonstram que as ideias, os valores, a política, a religião e a ciência correspondem a um certo estágio de desenvolvimento humano correlato ao grau de desenvolvimento da práxis material em determinados modos de produção da vida, isto é, os objetos de nossa consciência resultam da ação objetiva dos homens na busca de produzir e reproduzir a vida material.

Desta questão, podemos observar dois momentos, ontológicos e históricos inseparáveis: 1- o grau de desenvolvimento da consciência sempre será mediado pelo grau do desenvolvimento da práxis material, “[...] *as circunstâncias fazem o homem* [...]” (MARX, 1989, p.204); 2- não obstante, ao se formar pela mediação da práxis material, ela se institui, desde o início, como um próprio momento ontológico desta práxis regulando-a diante das escolhas alternativas⁴⁶ que a realidade objetiva lhe impõe. Esse novo componente que integra os atos de trabalho (práxis) amplia a capacidade do *ser humano* refletir as relações objetivas presentes nas situações concretas que o impulsiona a agir conforme determinados meios e finalidades, “[...] *os homens fazem as circunstâncias*” (id., ibid.). Esse fato novo na ontogênese permite que o *ser humano* aja conscientemente e, dessa forma, oriente seu comportamento com exatidão frente as exigências postas pela processualidade social que o determina, mas também, que é determinado por ele.

Esta relação dialética entre consciência e atividade coloca o *ser humano* num constante processo de “[...] recuo das barreiras naturais [...]” (LUKÁCS, 1978, p.12), inaugurado pelo intercâmbio de novo tipo entre *ser humano* e a natureza mediado pela atividade trabalho. Nesse sentido, para Martins (2013, p.28):

Esse salto qualitativo, por meio do qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziram ao aperfeiçoamento anatomofisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência.

Seguindo esse fio condutor, de acordo com Lukács (1978) o aparecimento desse salto qualitativo (que gerou a transição do *ser* da esfera biológica para a esfera social) se realiza pelo papel que a consciência assume na estrutura interna dos atos de trabalho⁴⁷. Com o desenvolvimento da consciência o *ser que trabalha* se torna um *ser* que dá respostas as

⁴⁶ Conforme Lukács (1978, p.06) “Toda práxis social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação”.

⁴⁷ Segundo Lukács (1979, p.04) “A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. **O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica:** o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal” (grifo nosso).

situações concretas de seu modo de vida. Mas, não é uma resposta meramente adaptativa, ao revés, é uma resposta cujo conteúdo vai além da adaptação, pois, produz transformação, logo, uma adaptação ativa. A qualidade dessa resposta inevitavelmente garantirá ou não sua existência material.

De acordo com Lessa (2005, p.23), na esteira de Lukács, esse *ser* que dá resposta a uma situação concreta é portador de um “[...] órgão e de um médium apenas existente no ser social: a consciência”. Mas, o que diferencia a resposta de uma situação concreta dada pelo *ser social*? A diferença de uma resposta dada pelo ser social em relação aos demais seres vivos, conforme Lessa (ibid.) reside na **forma mediada** como elaboramos a resposta. A elaboração da resposta passa primeiramente por uma avaliação (análise) da situação real, no sentido de captar os nexos e determinações das relações objetivas que circundam a situação real na qual o *ser humano* está inserido. Em seguida, escolhe a resposta entre as múltiplas alternativas igualmente tangíveis para resolução do problema (pergunta) posto pela situação concreta. Ainda com Lessa (ibid.) esse movimento entre pergunta e resposta, no plano do *ser*, só é possível pela mediação da consciência. Lukács (1989, p.05), ilumina tal questão explicitando que:

Com justa razão se pode designar o homem que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de resposta ao carecimento que a provoca. Todavia, o núcleo da questão se perderia caso se tomasse aqui como pressuposto uma relação imediata. Ao contrário, o homem torna-se um ser que dá respostas⁴⁸ precisamente na

⁴⁸ Cabe ressaltar, cujas respostas as situações concretas se iniciam desde a esfera da vida, *mutatis mudantis*, ao nível da qualidade do estágio de desenvolvimento psíquico, vale dizer, da qualidade do reflexo psíquico o qual é qualificado pelas novas condições exteriores pelas quais impulsionam a atividade externa do ser vivo a agir. Sobre essa questão Leontiev (2004, p.65) é enfático: “Em resposta à transformação das condições de existência, a atividade animal muda a sua estrutura, ou por outras palavras, a sua "anatomia". É isto que cria a necessidade de uma transformação dos órgãos e das suas funções, que dá origem a uma forma superior do reflexo psíquico. Em resumo, poderíamos dizer o seguinte: tal estrutura objetiva da atividade de um animal, tal forma de reflexo da realidade”. Devido ao caráter unitário do *ser em geral* (elos entre as esferas ontológicas) a pré-história da consciência transmigra para a história da consciência. A produção e a reprodução da vida, via atividade, jogam o peso devido para que tal fato histórico efetive-se. Contudo, Leontiev nos chama a atenção para o fato que o desenvolvimento das formas de reflexo psíquico é sempre tardio com relação a estrutura objetiva da atividade animal, isto é, ambas as estruturas jamais vão corresponder; o que gera continuidade do *ser* na direção de patamares de existências mais elevados. Marx (1989, p.233) tratando da reprodução do *ser social* já dizia: “Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material [...] Eis porque a humanidade não se propõe nunca senão os problemas que ela pode resolver, pois, aprofundando a análise, ver-se-á sempre que o próprio problema só se apresenta quando as condições materiais para resolvê-lo existem ou estão em vias de existir”.

medida em que - paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente - **ele generaliza**, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria **atividade** com tais mediações, freqüentemente bastante articuladas (grifo nosso).

Essa capacidade humana de escolher uma alternativa entre as demais alternativas (possíveis e à sua disposição) visando dar uma resposta ao carecimento que a provoca sempre tem como base o “[...] conhecimento de um setor da realidade [...]”. Isto é possível porque para o ser humano satisfazer seus carecimentos precisa, imprescindivelmente, se apropriar das objetivações humanas produzidas, e, com efeito, se generaliza impulsionando-se na direção de satisfazer o carecimento que a provocou, ou seja, amplia sua genericidade.

Esses traços essenciais que compõe as atividades humanas (lembramos que o trabalho é o modelo de práxis conforme Lukács), acima mencionadas (atividade teleológica e consciente, capacidade de acumular a experiência humano-social e aptidão de se generalizar por meio dos atos de trabalho), garantem a especificidade do *ser social*.

Seguindo esse fio condutor, Leontiev (2004, p.97) explica que a passagem para humanidade se viu acompanhada por uma modificação na qualidade do reflexo psíquico e, por sua vez, o nascimento de uma forma superior de psiquismo: a consciência. Essa passagem foi condicionada pelo aparecimento de novas formas de relações de produção e reprodução entre os seres humanos. Nesse sentido, as **particularidades do psiquismo** foram determinadas pelas **particularidades das relações objetivas** em constante modificações.

De acordo com Engels (apud LEONTIEV, 2004, p. 90) “[...] é precisamente a transformação da natureza pelo homem e não a natureza apenas enquanto tal, que é o fundamento mais essencial e o mais direto do pensamento humano, e a inteligência do homem aumentou na medida em que ele aprendeu a transformar a natureza”, e nesse processo de transformação é que vai se edificando o reflexo psíquico consciente, onde o ser humano passa a estabelecer nexos e relações entre suas necessidades, os motivos das atividades e os objetos que orientam seu comportamento.

Sendo assim, o reflexo psíquico consciente (o psiquismo) se desenvolve ao passo que a estrutura objetiva da atividade humana se transforma em resposta as modificações das condições de existência, ou seja, a atividade objetiva condiciona a formação da consciência e esta, com efeito, a regula (MARTINS, 2013, p.29)

Demonstrado a unidade dialética entre a atividade e a consciência passemos, então, ao estudo dos componentes que estruturam a atividade humana e sua consciência.

2.3 ESTRUTURA DA ATIVIDADE: motivos e fins, ações e operações.

O surgimento da atividade especificamente humana é marcado por um novo tipo de relação que se estabelece entre a necessidade e o ato de satisfazê-la. O fato novo dessa relação está tanto (1) na **forma** da atividade humana, a qual se estrutura e se organiza para atender às necessidades humanas, quanto (2) no **conteúdo** da atividade humana⁴⁹ que promove novos processos e mudanças no ser social.

O traço essencial da **forma da atividade humana** é a *condição mediada* do ato de produção da vida humana, cuja expressão resultante é o aparecimento da atividade coletiva, ou seja, das *relações sociais de produção*. De acordo com Marx (1982, s/p)

Na produção os homens não actuam só sobre a natureza mas também uns sobre os outros. Produzem apenas actuando conjuntamente dum modo determinado e trocando as suas actividades umas pelas outras. Para produzirem entram em determinadas ligações e relações uns com os outros, e só no seio destas ligações e relações sociais se efectua a sua acção sobre a natureza, se efectua a produção [...] Estas relações sociais em que os produtores entram uns com os outros, as condições em que trocam as suas actividades e participam no acto global da produção, serão naturalmente diferentes consoante o carácter dos meios de produção⁵⁰.

Entretanto, o traço essencial do **conteúdo da atividade humana**⁵¹ é o *desenvolvimento das forças produtivas*. Conforme Plekhanov (APUD VIGOTSKI e LURIA, 1996, p.90)

⁴⁹ O conteúdo é o conjunto de elementos, processos e mudanças de uma determinada formação material. Sendo a forma a estrutura, a organização do conteúdo o seu movimento de equilíbrio, e não é algo externo em relação ao conteúdo, mas organicamente ligado a ele. Entretanto, nessa ligação o conteúdo é o momento predominante em relação à forma (AFANASSIEV, 1963; CHEPTULIN, 2004).

⁵⁰ < <https://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm> >

⁵¹ Conforme Cheptulin (2004, p. 157-180; p. 268-275) nessa relação dialética entre conteúdo e forma, o **conteúdo** está ligado ao movimento absoluto (de carácter universal e eterno) que acarreta em mudanças que sob condições favoráveis transformam uma dada formação material em outro qualitativamente superior. Já a **forma** ligada ao repouso relativo, movimento de equilíbrio, se constitui como um sistema relativamente estável de

Com os instrumentos o homem aparentemente adquiriu novos órgãos, alterando sua estrutura anatômica. Desde a época em que passou a usar instrumentos, ele deu forma absolutamente nova à história de seu desenvolvimento: formalmente, como no caso de todos os outros animais, isso levou a uma modificação dos seus órgãos naturais; agora, antes de mais nada, torna-se a história do aperfeiçoamento de seus órgãos artificiais, do crescimento de suas *forças produtivas*.

Portanto, o ser humano, através do trabalho, medeia e regula o seu metabolismo com a natureza e a sociedade submetendo a sua vontade às forças naturais e humanas disponíveis para atingir uma determinada finalidade, a saber, a satisfação de suas necessidades. Mas, o faz sob determinadas relações sociais de produção que correspondem a um estágio de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade concreta das relações sociais de produção se institui como uma base econômica que modula a sociedade. Entretanto, em certo grau de desenvolvimento humano, as relações sociais de produção não mais correspondem ao desenvolvimento das forças produtivas materiais levando essas mesmas forças produtivas a rejeitarem as relações sociais de produção que limitam seu desenvolvimento e, dessa forma, abrem na história humana, um campo de possibilidades e abalos, vale dizer, um período de revolução social (MARX, 1996; MARX e ENGELS, 2008).

Esse movimento progressivo que caracteriza o assenso sócio-histórico do gênero humano impulsiona o aprimoramento (não menos contraditório) dos **elementos da estrutura geral da atividade humana**.

Mutatis mudandis, para cada nova formação econômica e sua correspondente divisão do trabalho e relações de produção os elementos da estrutura da atividade reorganizam-se com a finalidade atender as novas demandas genéricas. Mais uma vez Plekhanov (1926, s/p) ilumina a questão:

Já não são seus órgãos que se modificam, são suas ferramentas e as coisas que adapta para seu uso com a ajuda de suas ferramentas: não é sua pele que

ligações de elementos do conteúdo. Destarte, como o conteúdo está ligado ao movimento absoluto (própria da formação material) ele muda com certa regularidade, enquanto a forma, que deve sua origem e sua existência ao repouso relativo, tende a permanecer imutável e estável ao largo de um período mais ou menos longo. Decerto, no início as mudanças que são geradas no conteúdo não interferem no sistema relativamente estável das ligações entre os elementos da forma. Mas, o conteúdo intensamente vai evoluindo rapidamente, até atingir um ponto em que as mudanças do conteúdo influenciem a qualidade das ligações dos elementos da forma. Nesse momento, a forma passa a obstar o desenvolvimento conteúdo, reprimindo-o. Neste grau de desenvolvimento do conteúdo, a forma não mais está conforme ao seu conteúdo. Essa não conformidade da forma ao novo conteúdo cria uma crise entre o conteúdo e forma. Por decorrência, “[...] o novo conteúdo rejeita a antiga forma, destrói o sistema relativamente estável do movimento (isto é, a forma), transforma-se, passando a um outro nível qualitativo”.

se transforma com a mudança de clima, é seu vestuário. A transformação corporal do homem cessa (ou se torna insignificante) para ceder lugar a sua **evolução técnica: e a evolução técnica é a evolução das forças produtivas; e a evolução das forças produtivas tem influência decisiva sobre o agrupamento dos homens, sobre o estado de sua cultura.** A ciência de nossos dias distingue muitos tipos de sociedade: 1) o tipo caçador; 2) o tipo pastoril; 3) o tipo agricultor sedentário; 4) o tipo industrial e comercial. **Cada um destes tipos de sociedade é caracterizado por certas relações entre os homens, relações que não dependem de sua vontade e que são determinadas pelo estado das forças produtivas** (grifos nossos).

De acordo com Leontiev (2004), já nas formas primevas de sociedade humana, já observamos o desenvolvimento das forças essencialmente humanas e suas respectivas relações sociais de produção. São essas relações a base material na qual a estrutura da atividade humana se edifica. Ainda com Leontiev (op. cit.), mediado por essas condições materiais de existência, a atividade humana submetida às condições de trabalho coletivo, se decompõe em ações na direção de melhor atender o motivo da atividade⁵².

Nesse sentido, para Leontiev (2014), atividade e ação são coisas distintas, posto que a atividade é uma cadeia de ações articuladas entre si, por seu turno na cadeia de ações uma e a outra ação pode fazer parte de outras atividades a depender de seus motivos. Além do mais, a noção de atividade está vinculada ao resultado geral (motivo) que coesiona a cadeia de ações nela concernida, enquanto, a ação está vinculada a objetivos específicos (objetos), resultado intermediário pertencente a uma determinada atividade.

Para Leontiev (2004), a **necessidade**⁵³ está na origem da atividade humana, ela impulsiona o ser humano a agir, porém, ela por si só, não orienta/dirige a ação para seu fim específico, pois ela tem que encontrar aquilo que irá satisfazer a necessidade, vale dizer, encontrar aquilo que vai orientar a ação na direção ao atendimento da necessidade que a

⁵² Não custa lembrar novamente que o nível de parcialização das ações humanas é mediado pelo estágio de desenvolvimento da organização do trabalho nos distintos modos de produção.

⁵³ Para Engels (1976, p.96) a busca para satisfazer as necessidades vitais humanas promoveu, “[...] a emancipação do homem das condições do reino animal [...]”, que, por sua vez, impulsionaram a ampliação de sua liberdade face à realidade objetiva circundante (natural e social). Com efeito, Engels (op.cit.) depreende que a liberdade se expressa no *conhecimento da necessidade*, o que remete ao conhecimento das leis objetivas que operam nos objetos e nas relações próprias pelas quais satisfazem a necessidade humana. Ainda com Engels (id. ibid.) “[...] a liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica”. Em suma, o processo de trabalho, como processo mediador das relações entre a natureza e o ser social, busca satisfazer, em dadas condições, as necessidades humanas, mas as próprias necessidades humanas se tornam o fator de ignição do processo de trabalho. Logo, a liberdade humana se forja na efetivação das atividades humanas com vistas a satisfação de suas necessidades e, com efeito, criando novas necessidades. Todavia, esse processo não ocorre sem contradições, notadamente com o advento da sociedade de classes.

impulsionou. É no **objeto**, contendo as propriedades adequadas para satisfazer o estado carencial, que a ação humana se orienta. Portanto, aqui se expressa, *o caráter objetal da necessidade*, posto que a necessidade sozinha no máximo provoca a potencialidade do ser humano a agir, mas a ação humana ocorre de fato quando ela encontra e se orienta pelo objeto que tem o papel de satisfazer a necessidade humana (logo, há uma transmigração da potência - capacidade de agir sobre o objeto - em ato - ação sobre objeto visando sua satisfação-).

Quando o ser humano se depara com o objeto da sua atividade, e passa a orientar seu comportamento a partir dele, conforme Leontiev (op. cit.), temos o **motivo da atividade** ou a atividade motivada. O motivo unifica a necessidade e o objeto da atividade. O motivo, então, orienta e dá direção a atividade humana.

A primeira condição de toda a atividade é uma **necessidade**. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no **objeto da atividade** que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se **motivo da atividade**, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 2004, p.115, grifo nosso).

Leontiev (2006, p.70), explicita que existem dois tipos de motivos, quais sejam: os “motivos apenas compreensíveis” e os “motivos realmente eficazes”. Os motivos apenas compreensíveis agem em um curto período de tempo e depende de circunstâncias causais e imediatas (por exemplo, uma punição, um elogio). Entretanto, os motivos realmente eficazes agem num período longo e não dependem das circunstâncias imediatas, como por exemplo, a formação de militantes culturais, formação profissional, formação de quadros para o sindicato, etc. Contudo, **são as condições objetivas de vida e a qualidade das mediações** que incidem sobre o processo de reprodução social do ser humano que vai determinar a preponderância ou não entre os motivos, porque, por exemplo, um determinado ser humano pode passar toda uma vida na base de ‘motivos apenas compreensíveis’.

Na esteira de Leontiev (op. cit.), Tuleski e Eidt (2016, p.49) explicam que quando os dois motivos atuam concomitantemente é formado uma espécie de sistema único no qual cada um dos motivos tem um determinado papel. Nas palavras das autoras, tomando como exemplo o estudo escolar, “[...] os motivos realmente eficazes dão ao estudo, por exemplo, um sentido determinado, enquanto os motivos apenas compreensíveis estimulam a ação imediata”.

Nessa direção, de acordo com Leontiev (2004, p.82), **as ações humanas** dizem respeito “[...] aos processos em que o objeto [da ação] e o motivo não coincidem [...]”, dito de outra forma “[...] um processo cujo motivo não coincide com o seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual faz parte” (LEONTIEV, 2006, p.69).

Para melhor ilustrar esse processo tomemos emprestado um exemplo fornecido pelo mesmo autor, cujo ser humano se encontra diante da necessidade de alimentação.

Estudemos agora, sob este ângulo, a estrutura fundamental da atividade de um indivíduo colocado nas condições do trabalho coletivo. Quando um membro da coletividade realiza a sua atividade de trabalho, realiza-a também com o fim de satisfazer uma necessidade sua. Assim, a atividade do batedor que participa na caçada coletiva primitiva é estimulada pela necessidade de se alimentar ou talvez de se vestir com a pele do animal. Mas para que é que está diretamente orientada a sua atividade? Pode ser, por exemplo, assustar a caça e orientá-la na direção dos outros caçadores que estão à espreita. É propriamente isso que deve ser o resultado da atividade do caçador. Ela para aí; os outros caçadores fazem o resto. É evidente que este resultado (assustar a caça) não acarreta por si mesmo e não poderia acarretar a satisfação da necessidade de alimento, de vestuário, etc., que o batedor sente. Assim, aquilo para que estão orientados os seus processos de atividade não coincide com o seu motivo; os dois estão separados. **Chamaremos ações aos processos em que o objeto e o motivo não coincidem, podemos dizer por exemplo que a caçada é a atividade do batedor, e o facto de levantar a caça é a sua ação** (LEONTIEV, 2004, p.82, grifo nosso).

Continuemos, ainda, nos exemplos, mas agora trazendo para o âmbito da cultura corporal. Tomemos como referência em nosso exemplo uma atividade esportiva coletiva, a saber: o futebol. Situemos esta atividade esportiva em um campeonato de alto nível, onde dois times vão disputar a final deste campeonato. Dito isto, vejamos os desdobramentos.

Em um campeonato de futebol, os times competem entre si objetivando a vitória. Logo o motivo principal é a vitória do campeonato. Mas, para lograr êxito cada time de futebol precisa desenvolver ações tanto ofensivas quanto defensivas. A conjunção desta cadeia de ações visa surpreender o time adversário e sobrepuja-lo. Na partida de futebol, a depender da estratégia (4-4-2, 4-3-3, 3-4-3, etc.), onde se define a posição e a função dos atletas em campo, as ações ganham objetividade, ou seja, tanto as ações defensivas encerram objetivos específicos, por exemplo, a recuperação da bola, incomodar a progressão do adversário para defender as balizas, a proteção da baliza ou do campo, etc., quanto as ações ofensivas encerram outros objetivos específicos tais como a conservação da bola quando é recuperada, a progressão para a baliza adversária e a realização do gol, entre outras (BANDEIRA, 2008). A

objetivação da ação defensiva⁵⁴ pelos atletas que assumem essa tarefa (defender) por si só não garante a vitória, do mesmo modo que a objetivação das ações ofensivas (atacar). Entretanto, os resultados parciais das ações articuladas entre si levam para ao resultado final (motivo), a saber: a vitória. Por isso que cada atleta do time tem que estabelecer uma relação consciente com o objetivo (objeto) de sua ação, como também, conhecer os objetivos da ação dos demais atletas da equipa. Não havendo essa conscientização, certamente, o atleta não dará um sentido racional a sua ação e, conseqüentemente, a atividade não terá razão de existir para ele. Entretanto, cabe destacar, que estamos nos referindo a uma competição (coletiva) onde existem dois times com o mesmo motivo. Portanto a vitória virá pela eficiência do conjunto das ações e operações, mas também, de outras variáveis.

Nesse sentido, diante dos exemplos, cada ação humana na atividade terá um fim específico, mas ela deve estar alinhavada ao motivo da atividade, pois não estando alinhada a ação não corresponderá a cadeia de ações⁵⁵ exigida pela atividade posta em movimento.

Sendo assim, no processo social os seres humanos são estimulados a estabelecerem uma relação consciente com o objeto de sua ação face à cadeia de ações humanas a qual se integra, ou seja, desenvolve consciência sobre a atividade humana que o incita. Leontiev (2004, p.86, grifo nosso) explica esse fenômeno da seguinte forma:

Doravante, está presente ao sujeito a ligação que existe entre o objeto de uma ação (o seu fim) e o gerador da atividade (o seu motivo). Ela surge-lhe na sua forma imediatamente sensível, sob a forma da atividade de trabalho da coletividade humana. **Esta atividade reflete-se agora na cabeça do homem** não já em fusão subjetiva com o objeto, mas como relação prático-objetiva do sujeito para o objeto. Evidentemente, nas condições estudadas, trata-se sempre de um sujeito coletivo; por este fato, **as relações dos participantes individuais do trabalho são inicialmente refletidas por eles, na medida apenas em que as suas próprias relações coincidem com as da coletividade de trabalho.**

Mas, esta relação entre o sujeito e o objeto mediado pela atividade e a consciência não pode ser vista de forma estática, pois ao passo que novas necessidades surgem socialmente, a dinâmica da estrutura da atividade se modifica, e seus componentes (motivo, ação e operação) ganham mobilidade, isto é, as ações podem se converter em atividades, as operações podem converter-se em ações e vice-versa. Voltemos ao exemplo da atividade esportiva futebol.

⁵⁴ É importante advertir que quando falamos em ações e operações diz respeito tanto ao plano prático-externo quanto ao plano teórico-interno. A técnica cultural encerra a unidade entre atividade e consciência.

⁵⁵ Por cadeias de ação, Leontiev (APUD TULESKI e EIDT, 2016, p.46) define como um processo “[...] que corresponde à noção de resultado que deve ser alcançado, isto é, o processo que obedece a um fim consciente”.

O indivíduo para participar ativamente de um time de futebol precisa dominar as ações elaboradas socialmente por esta atividade esportiva. Como se trata de uma atividade coletiva, a parcialização das ações impõe divisão de tarefas, posto que nem sempre um mesmo jogador pode estar ao mesmo tempo atacando e defendendo. No entanto, as ações precisam se transformar em operações para que a partida de futebol se realize. A apropriação dos comportamentos culturais inerentes ao futebol, por exemplo, as ações defensivas (a recuperação da bola, etc.), no início do aprendizado, consistem em uma soma de ações não automatizadas, isto é, exige a contínua mediação da consciência para a reprodução de cada uma das ações que a compõe (deslocamentos, posições do corpo, utilização dos pés para roubar a bola). Com a prática e o treinamento estas ações se converteram em operações, tornando-se automatizadas, prescindindo, desse modo, da mediação da consciência. Nesse sentido, a ação se transforma em operação.

Contudo, as operações (tecnificação da ação, feitas de forma automatizadas) podem converte-se em ações, por exemplo, um jogador especialista em atacar precisa estar bem posicionado para receber a bola de seu companheiro de time e realizar uma determinada operação visando realizar o gol (como por exemplo, chutar ou cabecear a bola em direção das balizas). Imaginemos que este jogador, na dinâmica da partida, ao receber a bola em condições favoráveis para finalizar a jogada (fazer o gol), no ato do chute ou cabeceio a bola passa bem longe das balizas ou até mesmo a bola, após a execução da operação, é facilmente interceptada pelo jogador goleiro ou outro jogador. Esta situação se reproduz inúmeras vezes na partida (e também nos treinos). Descontente com a sua atuação, mas também, chamado à atenção pelo seu treinador e companheiro de time, o jogador atacante coloca agora no centro de sua atenção a operação de chutar e cabecear, onde estas operações passam a ser objeto de reflexão do jogador (pensar no modo mais eficiente de chute e cabeceio). O jogador, então, passa a estudar e treinar intensamente estas técnicas. O que estava sendo realizado de forma automatizada passa, agora, pela mediação da consciência do jogador, transformando-o em ação (uma ação ofensiva neste caso particular).

Mas, esta mesma ação pode se transformar em uma atividade, ao passo que o resultado final da ação se torna mais significativa, em certas condições, que o motivo que realmente a suscitou. Desdobrando o exemplo acima, imaginemos que o mesmo jogador atacante do time de futebol, cuja função precípua (“seu ganha pão”) no time é realizar a tarefa de fazer um gol. Recordemos de nossa final de campeonato, aquela partida que vale por todo o campeonato, uma partida intensa, pois vale o título. Na reta final da partida, lá pelos 44 minutos do segundo tempo, os times estavam empatados, logo, quem fizesse o gol ganharia o título do

campeonato. O time daquele nosso atacante nos últimos minutos faz um gol e o juiz da partida encerra a partida logo em seguida. Foi o gol da vitória. Contudo, o resultado de sua ação (considerando que foi o atacante que finalizou a jogada resultando no gol) desencadeou, entre as torcidas, uma briga incontrolável, onde, nesta briga de torcidas, vários torcedores se machucaram, e alguns foram a óbito. Perplexos, os dois times observavam a barbárie. O nosso atacante, protagonista do gol, se pôs a pensar sobre sua ação e as consequências decorrentes dela (bem ou mal, foi ele quem fez o gol). Aquela situação violenta motivou o jogador⁵⁶ a refletir sobre qual era o seu lugar naquele cenário caótico por ele vivido, e o estimulou a investigar as causas da violência no estádio de futebol por ele presenciado. Diante disso, o atacante se lançou ao estudo do futebol para entendê-lo, não somente pelo seu valor econômico e cultural, mas para compreendê-lo a partir de seu valor ético. Nesse sentido, a ação do atacante se transformou numa atividade, uma atividade científica, que agora, vai concorrer com a sua atividade esportiva (como atacante de um tipo de futebol). Em suma, a ação de fazer gol adquiriu um novo motivo que o direcionou para além daquela ação.

Esta dinamicidade da atividade humana reflete as contradições do modo de vida que também vai ser refletido na cabeça do ser humano, fazendo com que o mesmo, cada vez mais, estabeleça uma relação consciente com o objetivo de sua ação e com o motivo da atividade cuja ação se integra, isto é, os tornam fenômenos da consciência, como aponta Leontiev (2014).

A decomposição da atividade em ações torna-se cada vez mais complexas com a produção de instrumentos. Com o desenvolvimento da atividade social, uma atividade pode vir a tornar-se parte de outra mais complexa, que a incorpore como um de seus momentos, fazendo com que a primeira se transforme de atividade em ação. Inversamente, uma ação que integra uma atividade pode tornar-se um fim em si mesma, isto é, seus resultados passam a satisfazer necessidades humanas de novo tipo, geradas no processo histórico (DUARTE, 2013, p.89).

⁵⁶ Uma outra situação que podíamos explorar neste exemplo é se o nosso jogador fosse um estudante do curso de educação física e o mesmo, por sua atividade de atleta, desenvolvesse a atividade de estudo no sentido de compreender cientificamente o lugar que ele ocupa naquelas relações sociais, como também suas próprias ações esportivas se convertem em objeto de estudo (como por exemplo, realizar um estudo biomecânico das operações ligada as ações ofensivas).

Desse modo, a atividade humana⁵⁷ se origina diante de uma necessidade concreta determinada pelas condições objetivas da sociedade assente no trabalho. Para satisfazê-la o ser humano orienta sua atividade a um objeto que cumpra essa função. Nesse processo de satisfazer a necessidade, que é sempre coletiva, concorre com ações humanas com fins específicos que não estão ligadas diretamente ao resultado final do processo, a saber: a satisfação da necessidade coletiva. Somente após o entrecruzamento dessas ações humanas⁵⁸ é que o resultado final advém. A satisfação da necessidade coletiva (o motivo da atividade) se realizou. Sobre essa questão Leontiev (2014, p.190, grifos do autor) problematiza:

A mais simples divisão técnica de trabalho que surge no processo, necessariamente leva ao surgimento de resultados parciais, intermediários, que são obtidos pela participação individual na atividade de trabalho coletiva, mas que *por elas mesmas* não podem satisfazer a necessidade de cada participante. Essa necessidade é satisfeita não por resultados “intermediários”, mas pela partilha do produto da atividade total que cada um recebe, graças aos relacionamentos entre os participantes que surge no processo de trabalho, isto é, as relações *sociais*.

Contudo, o êxito descrito no parágrafo anterior só é possível pela escolha adequada dos procedimentos de uso da ação (como visto em nossos exemplos). Segundo Leontiev (op.cit.), os procedimentos da ação se denominam **operação**. À vista disso, se a estrutura da atividade encerra cadeia de ações humanas, as ações, por sua vez, encerram operações.

Para a ação se realizar é necessário um conjunto de procedimentos, meios condicionados objetivamente, os quais ditam como a ação vai ocorrer. Sendo assim, a base da ação é a realidade concreta e objetiva, porquanto, toda ação para se efetivar necessita de **condições objetivas** para que ela se operacionalize, vale dizer, precisa de operações que são determinadas objetivamente.

⁵⁷ Sabemos que as atividades sociais se diferenciam historicamente de acordo com a função social que assumem na sociedade, contudo, o elemento fundamental que distingue uma atividade de outra é seu objeto, vale dizer, “[...] o objeto da atividade é seu motivo real” (LEONTIEV, 1983, p. 83).

⁵⁸ Entretanto, se na efetivação da ação ela não estiver em sintonia com o motivo da atividade, conseqüentemente, ela se torna uma ação fragmentada, portanto, alienada à cadeia (ocorrendo uma ruptura entre sentido e significado). Logo, uma estrutura da atividade humana fragmentada. Esse fenômeno é potencializado nas relações sociais capitalistas, cuja divisão internacional do trabalho e apropriação privada dos meios de produção produzem um processo de alienação generalizado nas inúmeras formas de atividades humanas, notadamente, no processo de trabalho.

Para Leontiev (2004) é com o aparecimento e desenvolvimento do uso e fabricação de instrumentos que as **operações** passam por transformações qualitativas, ou seja, quando se instituem como operações conscientes.

As operações se realizam a partir do manuseio dos instrumentos de trabalho (material e/ou psíquico). O instrumento (material e/ou psíquico) é o conteúdo da ação no processo de trabalho, isto é, o suporte material e psíquico que encerra determinadas operações humanas. Nos instrumentos humanos estão objetivadas e fixadas as aptidões humanas, ou seja, “[...] dispor de um instrumento não significa simplesmente possuí-lo, mas dominar o meio de ação de que ele é o objeto material [e/ou ideal] de realização [...] O homem vê no instrumento uma coisa que encerra em si um meio de ação determinado, elaborado socialmente” (LEONTIEV, 2004, p.89).

Por esse caminho, a operação “[...] é a **tecnificação** da ação e, em geral, realiza-se automaticamente” (ASBAHR, 2005, p.119), isto é, se tornam parte constitutiva da rotina do ser humano.

Como sabemos, os instrumentos⁵⁹ não só comportam um conteúdo material, mas também social, vale dizer, eles são um objeto social portador de determinadas ligações e relações objetivas de uma dada sociedade. O que se aplica, também, aos demais objetos naturais, que pela mediação das necessidades humanas, se convertem em objetos sociais, mas que não necessariamente assumem a função produtiva como os instrumentos ligados diretamente a atividade de trabalho.

Nesse sentido, os objetos sociais, produtos da atividade humana e que atendem a distintos motivos sociais (produtivo, lúdico, bélico, religioso, científico, artístico, estéticos, entre outros) pelos quais foram estimulados, comportam meios de ações distintas que requerem específicas operações para sua realização. Para o ser humano participar da sociedade ativamente, precisa apropriar e dominar esses objetos sociais, bem como suas relações correspondentes.

⁵⁹ Para Leontiev (2004, p.80; p.88), instrumento além de ser um elemento que mediatiza o processo de trabalho (material e não-material), é portador da primeira verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional. Por outros termos, a utilização dos meios auxiliares (estímulos-artificiais) pelo ser humano demonstra, desde sua origem, o caráter ativo da conduta humana. O emprego de meios externos auxiliares na tomada de decisão diante de situações de escolhas demonstra uma característica especificamente humana, um recurso distintivo das formas superiores de comportamento complexos culturalmente instituídos. Conforme Vigotski (APUD EIDT e TULESKI, 2016, p.43) “[...] todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar sua conduta – própria e alheia – é um signo”.

Ao apropriar as operações, na verdade, o ser humano está apropriando significações sociais acumuladas historicamente, onde, no plano psicológico, cumpre o papel psíquico de refletir o mundo na consciência do ser humano (LEONTIEV, 2014, p.199-200). Ainda com Leontiev (op.cit.), “[...] aprender a desempenhar certas ações, a criança domina as operações correspondentes, que são, na verdade, uma forma idealizada, comprimida, representada no significado”.

Em decorrência disso, o ser humano ao se apropriar dos objetos sociais vai formando, gradativamente, a sua consciência individual. Entretanto, é preciso chamar atenção de que a consciência individual não é algo em-si, mas se forja sob a base da consciência social que se institui ao longo do desenvolvimento da história cultural do gênero humano.

Portanto, nesse momento de exposição nos cabe entender como a consciência humana (individual e coletiva) se estrutura e, por seu turno, quais são seus elementos formativos.

Questão que iremos tratar de agora em diante.

2.4 A ESTRUTURA SUBJETIVA DA CONSCIÊNCIA: significados e sentidos

Para Leontiev (2004, p.98) “[...] a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência”, logo a consciência é produto subjetivo da atividade objetiva dos seres humanos. Por isso que o Leontiev (2004) atribui à **ação objetiva humana**, criadora do modo de vida, um lugar especial na explicitação da estrutura da atividade e, conseqüentemente, da consciência. Para o Psicólogo Soviético a ação é a unidade fundamental da atividade humana e, por sua vez, do próprio psiquismo humano. Ao passo que o ser humano vai agindo em cada modo de vida, visando garantir sua produção e reprodução social, o seu psiquismo vai sofrendo mudanças qualitativas (“alargando-se”) visando atender às exigências posta pela sociedade.

Dito isto, Martins (2013) pondera que mesmo a atividade material prática (externa), sendo primária a atividade mental (interna) desde sua origem, a atividade humana prática contém componentes psíquicos internos que cumprem a função psicológica, por meio da

formação da *imagem psíquica*, de orientar e regular a conduta do ser humano no interior das relações sociais de produção da vida.

O fato inquestionável permanece, de que a atividade do homem é regulada por imagens mentais da realidade. Qualquer coisa no mundo objetivo que se apresenta ao homem, como os motivos, objetivos e condições de sua atividade, deve, de uma forma ou de outra, ser percebida, entendida, retida e reproduzida por sua memória; isso também se aplica aos processos de sua atividade, e a ele mesmo, seus estados e características individuais. Assim, segue que a consciência do homem em sua imediaticidade é o retrato do mundo que se desdobra para ele, um retrato no qual ele próprio, suas ações e estados, estão incluídos. (LEONTIEV, 2014, p.191).

Todavia, essa *imagem do objeto* não se forma mecanicamente. Para o objeto ser percebido e codificado em forma de imagem é necessária uma ferramenta (um instrumento) que permita transladar o conteúdo objetivo da atividade social à consciência, e essa ferramenta, gerada pela necessidade do trabalho coletivo, se expressa pelos meios e modos da linguagem. Por esse viés Leontiev (id., p. 195) explicita que

Este processo [de interiorização do mundo objetivo na sua forma ideal] surge, originalmente, no sistema de relações objetivas nas quais ocorre a transição do conteúdo objetivo da atividade em seu produto. Mas, para este processo ser percebido, não é suficiente que o produto da atividade, tendo absorvido essa atividade, deve se apresentar ao sujeito como suas propriedades materiais; uma transformação deve ocorrer que o permita emergir como algo que o sujeito está ciente, isso quer dizer, em uma forma ideal. Essa transformação é afetada por meios da linguagem, que é o produto e meio de comunicação de pessoas ocorrendo na produção. A linguagem carrega em seus significados (conceitos) um certo conteúdo objetivo, mas um conteúdo completamente liberado de sua materialidade.

E, ao longo desse processo, é que o ser humano vai dando “sentido racional” aos significados elaborados socialmente, os quais se cristalizam idealmente na cultura humana.

Psicologicamente, isso significa que os objetos meios de satisfazer as necessidades devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim (LEONTIEV, 2004, p.115).

Conforme Leontiev (op. cit.) a atividade consciente opera objetivamente sobre a realidade concreta a partir da linguagem⁶⁰. Por meio da linguagem a consciência opera praticamente na realidade concreta **mediante a codificação da experiência humana e a sua respectiva transmissão para os seres genéricos**. Leontiev (op. cit.) citando Marx assinala que a linguagem é a consciência prática que aparece quando os seres humanos, no processo de trabalho, sentem a necessidade de dizer alguma coisa.

Leontiev (2004, p.92), ao problematizar a formação da palavra⁶¹ e da linguagem no processo de trabalho, explicita que os seres humanos inseridos nesse processo “[...] entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros [...]”, e no estágio de desenvolvimento inicial as atividades de trabalho e linguagem se constituem em um único processo.

Na atividade produtiva, o ser humano que trabalha não age somente sobre a natureza, mas também, age sobre os demais seres humanos envolvido nesse processo. Logo, na produção da existência humana suas ações encerram uma dupla determinação ontológica, qual seja: “[...] uma função imediatamente produtiva e uma função de ação sobre os outros homens, uma função de comunicação”.

Sobre o mote em questão, Luria (1996), ao expor a forma histórica do surgimento da palavra, traz importantes contribuições para entendermos o papel da linguagem na formação da atividade consciente. Concordando com Leontiev (op. cit.), Luria (1996) diz que nas primeiras etapas da história social da palavra, a mesma se encontrava estreitamente vinculada com a atividade prática, pois fora dela não poderia existir de forma independente. Ainda com Luria (op. cit.), isso é possível porque nos primeiros graus de desenvolvimento da linguagem a palavra assume um aspecto *simpráxico*, ou seja, a função da palavra só ganhava significado durante a atividade prática concreta. Nas palavras de Luria (1986, p.28, grifo nosso):

Quando um sujeito realizava algum ato laboral concreto, elementar, juntamente com outros indivíduos, a palavra entrelaçava-se com este ato. Por exemplo, se o grupo necessitava levantar um objeto muito pesado – o tronco de uma árvore – a palavra “ai” podia significar “cuidado” ou “erguer mais a árvore”, “esforça-te”, “vigia o objeto”, mas o significado desta palavra mudava dependendo da situação e tornava-se compreensível somente a partir

⁶⁰ Por linguagem humana Luria (1996, p.25-26) entende como um complexo sistema de códigos objetivos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir informações, introduzi-las em determinados sistemas de códigos, formados no processo da história social, os quais são suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática.

⁶¹ Elemento fundamental da linguagem, de acordo com Luria (1996), e, segundo Vigotski (2009), o signo dos signos.

dos gestos (particularmente o gesto indicador dirigido ao objeto), da entoação e de toda a situação circundante. Eis porque a palavra originária possuía somente um **significado difuso** que adquiria sua determinação a partir do contexto *simpráxico*.

Num estágio de desenvolvimento posterior estas duas funções separam-se. A incipiente atividade de linguagem vai assumindo uma relativa autonomia em relação a dinâmica do trabalho coletivo, pois, ela, progressivamente, vai se emancipando da tarefa de agir sobre objeto, superando por incorporação a dimensão sensorial, prática e empírica. Nesse aprimoramento, a atividade de linguagem, no processo de trabalho, conserva sua função que é de agir sobre os homens, isto é, sua função comunicativa verbal.

Estes movimentos, bem como os sons vocais que os acompanham, separam-se da tarefa de agir sobre o objeto, separam-se da ação de trabalho e só conservam a função que consiste em agir sobre os homens, a função de comunicação verbal. Por outras palavras, transformam-se em gesto. O gesto nada mais é que um movimento separado do seu resultado, isto é, um movimento que não se aplica ao objeto para o qual está orientado [...] Ao mesmo tempo, o papel principal na comunicação passa dos gestos aos sons da voz; assim aparece a linguagem sonora articulada [...] **Tal ou tal conteúdo, significado na palavra, fixa-se na linguagem.** Mas para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, deve ser destacado, tornar-se fato de consciência, o que, como vimos, se faz inicialmente na atividade prática dos homens, na produção (LEONTIEV, 2004, p.93-93, grifo nosso).

Nessa direção, de acordo com Luria (op. cit.), a linguagem se emancipa da atividade prática na medida em que a palavra se torna um sistema autônomo de códigos, onde a realidade objetiva vai sendo significada. Em outros termos, ao designar os objetos, ações e relações o ser humano produz uma *imagem*⁶² de novo tipo correspondente ao designado que, por seu turno, vai afetar sua atividade regulando-a na direção de satisfazer sua vontade e necessidade.

Por esse viés, a palavra transita de um caráter *simpráxico* para um *sistema sinsemântico* que encerra um “[...] sistema de signos que estão enlaçados uns aos outros por seus **significados** e que forma um sistema de códigos que podem ser compreendidos, inclusive, quando não se conhece a situação” (LURIA, op. cit., p.29).

⁶² Antes do desenvolvimento da linguagem (fase pré-linguística) a ação humana também era guiada por uma imagem, mas uma imagem sincrética, difusa da realidade.

Logo, a fala⁶³ estimula e enriquece o pensamento, ao passo que supera por incorporação o seu contexto simprático possibilitando-o explorar uma nova forma de apreender a realidade objetiva e, por sua vez, nela agir. Ao acumular e generalizar o sistema de códigos, o ser humano experimenta, pela mediação da fala, novas formas de refletir (pensar) os objetos e as ações em seus nexos e relações com o mundo objetal.

De acordo com Luria (op. cit.) há um ganho expressivo no desenvolvimento do ser humano quando o mesmo domina uma linguagem desenvolvida, complexa. Esse ganho se expressa em sua capacidade de duplicar o seu mundo. Isto é possível quando o ser humano, no uso da linguagem, passa a se relacionar com as coisas do mundo objetal sem, necessariamente, estar em contato direto com elas, isto é, o ser humano passa a operar com as coisas do mundo objetal por meio do mundo ideal⁶⁴ (pela formação de uma *imagem subjetiva da realidade objetiva*). Sobre essa questão Luria (op.cit., p.32-p.33) esclarece que:

A palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste. O animal possui um mundo – o mundo dos objetos e situações percebidos sensorialmente; o homem possui um mundo duplo, que inclui o mundo dos objetos captados diretamente e o mundo das imagens, ações, relações e qualidades que são designadas pelas palavras. O homem pode evocar voluntariamente estas imagens, independente da presença real dos objetos, e dirigir voluntariamente este segundo mundo. Pode dirigir não apenas sua percepção, suas representações, mas também sua memória e suas ações [...] Finalmente, duplicando o mundo, a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores.

Destarte, a atividade de fala, em sua evolução, (1) além de assumir o papel de comunicação entre os seres humanos, cumpre mais duas funções, quais sejam: (2) ela assume a função de instrumento do pensamento, ao contribuir no processo de elevação do concreto ao abstrato (e vice-versa), quando a palavra, elemento fundamental da fala, designa, generaliza e analisa o objeto em seus nexos e relações aos demais objetos que o comporta; (3) como também, a função de transmissão a gerações posteriores da experiência humana construída socialmente e acumulada historicamente pelas gerações anteriores (LURIA, 1996).

Em suma, o processo de trabalho e a fala fundam a atividade consciente.

⁶³ A fala remete para a noção que o ser humano que a utilizar vai mediar seu comportamento pelo uso de signos, dito isto de outra forma, o ser humano ao agir, age mediado pela fala, age mediado pelo uso de signos culturalmente instituídos.

⁶⁴ A noção de mundo ideal diz respeito ao próprio desenvolvimento e formação do reflexo psíquico humano a partir de sua atividade prático-objetiva no mundo objetal.

Nesse sentido, as imagens do real⁶⁵ (que nos localizar e orienta no mundo objetal) precisam de uma organização, de um ordenamento na consciência, vale dizer, de uma lógica interna. Ao pensamento cabe essa função psíquica. Mas, o pensamento, como conhecimento humano em geral sobre o mundo objetal, inicialmente se institui na atividade instrumental do trabalho (como a fala), isto é, na cadeia de ações/operações que põe em movimento a atividade humana.

Então, o pensamento é atividade consciente, que capta as propriedades, os nexos e as relações objetivas da cadeia de ações/operações que atuam sobre os objetos, no sentido de satisfazer algum tipo de necessidade humana. (LEONTIEV, 2004; LURIA, 1986).

A captação dessas propriedade, nexos e relações objetivas é resultado do reflexo psíquico cada vez mais fidedigno da realidade objetiva, ou seja, da formação, na mente humana, de uma *imagem subjetiva da realidade objetiva*. Tal imagem, reiteramos, cumpre a tarefa psíquica de regular e orientar a ação humana frente as situações-problemas postas pela vida social.

A imagem subjetiva da realidade objetiva se amplia à medida que se intensifica a designação dos objetos do mundo objetal, isto é, pela denominação dos objetos no processo de trabalho, onde a fala cumpre um papel imprescindível nesse processo como anteriormente foi assinalado por Luria (op.cit.).

De acordo com Leontiev (2004) a denominação de objetos resulta na palavra ou na locução. As palavras e as locuções são signos, e todo signo é dotado de significações. Conforme Vigotski (2009), o significado da palavra é uma generalização latente⁶⁶, pois expressa não só o objeto que ela denomina, mas toda uma classe de objetos na qual a palavra/objeto está implicada nas relações objetivas que a cercam. Para Leontiev (op.cit.)

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a **forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade**. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações

⁶⁵ “[...] essa imagem precisou conquistar uma representação na forma de uma **palavra** que por sua vez se converteu em **signo** que é igual a uma **ideia**, e das ideias a **formação de conceitos e juízos**. Dessa maneira, o desenvolvimento das funções psíquicas humanas se requalifica com o desenvolvimento da linguagem, mas quem está na origem, na base do desenvolvimento da linguagem? Quem determinou o desenvolvimento da linguagem? O trabalho, por isso que o trabalho é a esteira do desenvolvimento da consciência humana” (MARTINS, 2014, informação verbal).

⁶⁶ Para Vigotski (2009, p.09-10) o significado da palavra é a unidade entre pensamento e linguagem ao considerar que a generalização é um “ato verbal do pensamento” que qualifica o reflexo psíquico consciente.

correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais nada ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos (grifo nosso).

O efeito desse fenômeno psicológico no ser humano é a possibilidade dele ultrapassar o limite do comportamento sensorial imediato (restrito)⁶⁷ na direção de um comportamento mediado por instrumentos (ferramenta) e signos (símbolos), ampliando a sua capacidade de ação no mundo objetal o qual o rodeia. Ao ter domínio sobre o seu próprio comportamento (e do alheio), ele toma consciência de que sua prática social individual está condicionada pela prática social do gênero humano, conforme Vigotski (2009), isso expressa o salto dialético no psiquismo humano. De acordo com Leontiev (2004, p.101)

[...] a significação existe também como facto da consciência individual. O homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico, está ao mesmo tempo armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade. A riqueza da sua consciência não se reduz à única riqueza da sua experiência individual. O homem não conhece o mundo como o Robinson da ilha deserta, fazendo as suas próprias descobertas. No decurso da sua vida, o homem assimila a experiência as gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida.

Portanto, o ser humano passa a ter consciência dos objetivos e fins de sua ação ao passo que os apreende no interior da experiência humana, na medida em que assimila a experiência do gênero humano generalizada e refletida em sua consciência. Por esse viés, o **significado social** contém a síntese de múltiplas determinações da realidade objetiva refletida na consciência. Dito de outra forma, o significado social⁶⁸ exprime a síntese das ações e operações humanas (as práticas sociais) historicamente acumuladas e socialmente produzidas.

Dessa maneira, o sujeito “candidato a humanidade” precisa se apropriar do sistema de significações disponíveis sócio-historicamente para que a vida humana ganhe sentido. Por esse viés Martins (2007, p.73-74) diz que

⁶⁷ Do ponto de vista da psicologia concreta seria expressão do conteúdo sensível, o qual se constitui como um dos componentes da consciência. Trataremos de forma mais clara deste assunto mais à frente.

⁶⁸ Na esteira de Leontiev e Vigotski, Asbahr (2011, p.88), aponta a possibilidade de um sentido duplo no termo significação, ou seja, “[...] em alguns casos, como significação de uma palavra, ou seja, como significação verbal, e, em outros casos, referindo-se aos conhecimentos, ao conteúdo da consciência social assimilada pelo indivíduo”.

[...] as significações, disponibilizadas como objetos de apropriações, vão converter-se em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado, passa a ocupar nele um lugar específico, a desempenhar um papel na vida desse indivíduo e em suas relações com o mundo, adquirindo, assim, um sentido subjetivo.

Este salto qualitativo na consciência humana faz com que a ação do ser humano “exista para ele”, isto é, que tenha **sentido pessoal** na atividade coletiva. Conforme Leontiev (2004, p.86) a “[...] consciência do significado de uma ação realiza-se sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente”.

Martins (2013) demonstra, a partir dos resultados dos estudos vigotskianos, que a formação da atividade individual consciente só é possível mediante o processo de interiorização que consiste na apropriação, pelo ser humano, do conteúdo da atividade social historicamente acumulada. Logo que, “[...] a consciência individual, como uma forma especificamente humana de reflexão subjetiva da realidade objetiva, pode ser entendida somente como um produto daquelas relações e mediações que surgem ao longo do estabelecimento e desenvolvimento da sociedade” (LEONTIEV, 2014, p.195).

Por esse viés, a apropriação (interiorização) das objetivações do gênero humano promove a formação da individualidade do ser humano e, com isso, possibilita a tomada de consciência de si, das relações sociais as quais faz parte e da história cultural do gênero humano. Ou seja, o desenvolvimento do indivíduo é mediado pelo desenvolvimento social do gênero humano. O ser humano se conecta com a humanidade⁶⁹

Nessa direção, ainda com Martins (2013, p.30), a dinâmica da interiorização se expressa na transformação dos processos interpsíquicos em processos intrapsíquicos. A transição da atividade social externa (processo interpsíquicos) à atividade interna (processo intrapsíquicos) ocorre pela **apropriação de signos**, os quais “[...] são, segundo Vigotski, os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana e, conseqüentemente, constituintes centrais do desenvolvimento psíquico”.

Mas, **é a partir das condições objetivas do modo de vida** que o ser humano se **apropria** (ou não) do sistema de significações engendrando um sentido pessoal diante dessas significações objetivas, porque os significados objetivos engendram os sentidos pessoais a partir da atividade na qual a internalização da significação ocorre. De acordo com Luria

⁶⁹ É importante frisar que a qualidade da apropriação das objetivações do gênero humano vai determinar o grau de conexão entre ser humano e humanidade. Essa questão é problematizada por Leontiev (2004), notadamente, quando busca entender a consciência humana na sociedade de classes. Questão que veremos mais à frente.

(1986, p.45) “[...] junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com vivências afetivas do sujeito”.

Os aspectos situacional, volitivo e afetivo que caracterizam o sentido são forjados mediante as relações objetivas que se constituem num determinado modo de vida, as quais traduzem a relação objetiva entre a ação individual do ser humano e o conjunto da atividade social que o comporta (DUARTE, 2004). De acordo com Leontiev (2004, p.103), “[...] o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. Fora da vida humana o sentido não se institui.

Então, o sentido está imbricado na relação objetiva criada a partir daquilo que impulsiona a ação do ser humano (o motivo da atividade) e aquilo cuja ação se orienta como resultado imediato (o objetivo da ação, o fim da ação) (LEONTIEV, op. cit.). Destarte, o sentido consciente surge quando o ser humano tem uma relação consciente entre o motivo da atividade social e a cadeia de ações com seus fins respectivos, logo, “[...] o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim” (id. ibid., p. 103).

Desse modo, para encontrarmos o sentido pessoal é necessário achar o motivo que lhe é correspondente (LEONTIEV, op. cit.). Mais uma vez, Luria (1986, p.45) ilumina a questão em tela:

A palavra “carvão” possui um significado objetivo determinado. É um objeto, preto, a maioria das vezes de origem vegetal, resultado da calcinação de árvores, com uma determinada composição química em cuja base está o elemento C (carbono). No entanto, o sentido da palavra “carvão” designa algo completamente diferente de pessoa para pessoa e em circunstâncias diversas. Para a dona de casa, a palavra “carvão” designa algo com o qual acende o samovar e do qual precisa para acender a estufa. Para o cientista, é um objeto de estudo, ele separa a parte do significado desta palavra que lhe interessa – a estrutura do carvão, suas propriedades. Para o pintor, é instrumento com o qual pode fazer um esboço provisório do quadro. E, para a menina que sujou seu vestido branco com carvão, esta palavra tem um sentido desagradável, é algo por causa do qual sofre.

Nessa direção, o sentido pessoal conferido ao uso social do carvão com o objetivo de atender uma necessidade determinada vai depender do motivo da atividade e das suas relações sociais correspondentes (sejam elas referente ao cozimento de alimentos, a produção científica, a produção artística, ao processo educativo etc., como mostra o excerto acima).

Então, o que dá sentido as atividades dos seres humano presentes no excerto, o que estabelece o nexos entre a ação e o motivo das distintas atividades são as relações sociais

existentes entre ser humano e o grupo social o qual pertence. É no interior das relações sociais que o sentido pessoal vai se formando (DUARTE, 2004). É a partir desse entendimento que Leontiev (2004; 2014) aponta que o sentido pessoal se expressa pelo significado objetivo, pois “[...] Todo o sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos "puros"[...] ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido” (LEONTIEV, 2004,p.104).

De acordo com Leontiev (2004; 2014), outro componente ou elemento formativo da consciência diz respeito ao **conteúdo sensível** expresso pela sensibilidade imediata do ser humano cujo contato imediato com dados empíricos da realidade, convertidos em imagens sensoriais, revelam o aspecto fenomênico da vida do ser humano. Conforme Leontiev (2014, p.198)

Naturalmente, quando comparamos com a imensa riqueza de resultados cognitivos da atividade humana desenvolvida, as contribuições feitas diretamente por nossas percepções sensoriais, nossa sensibilidade, a primeira coisa que nos impressiona é quão limitadas são, quase desprezíveis. Ainda mais, descobrimos que as percepções sensoriais constantemente contradizem nossa visão mental. Disso surge a ideia de que as percepções sensoriais provêm somente o empurrão que coloca nossas habilidades cognitivas em movimento, e que as imagens dos *objetos* são geradas por operações internas do pensamento, inconsciente ou consciente; em outras palavras, que não deveríamos perceber o mundo objetivo se não o concebêssemos. Mas, como conceberíamos este mundo se ele, em primeiro lugar, não se revelar para nós em sua objetividade sensorialmente dada?

Como porta de entrada e forma de apresentação do psiquismo ao mundo objetal que o incita a conhecê-lo, o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção e representações), para Leontiev (2004, p.105) é a base e as condições da consciência. Nas palavras do referido autor “[...] é o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo [...]”. Mas na medida em que este "componente" é a base e a condição de toda a consciência, ela não exprime em si toda a especificidade da consciência”.

A superação por incorporação do conteúdo imediato da consciência, como afirma Leontiev (2014, p.198), é possível quando o psiquismo humano ultrapassa os limites da impressão imediata, da experiência sensível e penetra na essência do conteúdo e dos enlaces objetivos dos sistemas de significações. A imagem do mundo real onde o ser humano vive capta para além do aparente. Para o autor as

Imagens sensoriais são uma forma universal de reflexão mental gerada pela atividade objetiva do sujeito. Mas no homem imagens adquirem uma nova qualidade, nomeadamente, seus significados ou valores. Valores são assim os “elementos formativos” mais importantes da consciência humana.

Nessa direção, **as apropriações das significações objetivas disponíveis na cultura permitem um salto qualitativo na reflexão do ser humano sobre si e suas relações sociais de produção**, notadamente, quando o ser humano apropria as formas mais desenvolvidas de significações possibilitando um autodomínio de sua conduta.

Contudo, Leontiev (2004,2014) demonstra que a estrutura da consciência, sob as condições do trabalho alienado, passa por um processo de desintegração expresso pela ruptura entre sentido pessoal e significado social.

Leontiev (op.cit.) explica que a principal característica da consciência na comunidade primitiva era a coincidência entre o sentido pessoal e o significado social, em virtude de que naquele modo de produção da vida os seres humanos coletivizavam os meios de produção e o produto do trabalho coletivo. Ademais, a divisão do trabalho não tinha alcançado um grau de desenvolvimento que isolasse o trabalho intelectual do trabalho material.

Como explicitamos no primeiro capítulo, o trabalho ao longo do desenvolvimento do gênero humano assume formas históricas que condicionam a estrutura da atividade e, por conseguinte, a estrutura da consciência.

A partir do surgimento da sociedade cindida em classes sociais, notadamente, pela ascensão das relações sociais de produção capitalistas, onde a divisão social do trabalho isola, extraordinariamente, o trabalho intelectual do trabalho material, e se hegemoniza a propriedade privada dos meios de produção que o processo de desintegração da consciência se intensifica.

Do ponto de vista psicológico, a principal característica, como dito anteriormente, é a ruptura, no ato da produção e reprodução social da vida humana, do sentido pessoal e do significado social, ou seja, para o trabalhador assalariado o significado social do produto do trabalho coletivo se torna estranho ao sentido que este produto tem para ele.

Esse processo de estranhamento das significações ao sentido é resultante não só em relação ao produto do processo de trabalho, mas também no próprio processo de trabalho, na vida social do ser humano e em relação ao outro ser humano (conforme exposto no primeiro capítulo).

Segundo Leontiev (2004; 2014), a atividade de trabalho transforma-se, para o ser humano, como algo diferente daquilo que ele é. De agora em diante, o sentido para o ser

humano não mais coincide com a sua significação social. Na esteira de Marx, Leontiev (2004, p.131) exemplifica esse processo de alienação da seguinte forma:

A tecelagem tem, portanto, para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação a de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que têm para ele as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu.

Nessa direção, o conteúdo das ações de trabalho e o motivo do trabalho são contraditórios e, com efeito, impulsionam a ruptura entre sentido pessoal do significado social. Contudo, é pelo viés assinalado por Marx, que as próprias contradições da sociedade capitalista criam as condições objetivas e subjetivas para a sua superação, que a classe trabalhadora, organizada politicamente, se movimenta por dentro das contradições do modo capitalista de produção com vistas a construir uma alternativa a esta sociabilidade, cuja máxima é a exploração do ser humano por outro ser humano, geneticamente vinculada a contradição entre capital e trabalho.

Segundo Leontiev (2004, p.134-135), são essas contradições que constroem o sentimento que ultrapassa o caráter desumanizador das relações de produção capitalista. Se por um lado a burguesia rebaixa a classe trabalhadora a condição de mercadoria, por outro lado, os trabalhadores os quais se encontram nessas condições objetivas, reúnem as condições subjetivas para se unificarem na luta contra a burguesia. Nas palavras do autor:

O movimento prático que esta indignação [do reino da propriedade privada dos meios de produção e da burguesia] exprime cria uma verdadeira união entre indivíduos; eles recobrem a sua essência humana e na sua boca a fraternidade dos homens torna-se realidade e a nobreza da humanidade brilha sobre estas figuras endurecidas pelo trabalho” [...] As relações dos operários entre si criam neles "o sentido (Sinn) da coletividade". Este sentido penetra também a sua relação com o trabalho; assim, só eles têm uma consciência verdadeiramente moral do trabalho, mesmo se o seu produto é alienado. Se bem que o operário seja obrigado a vender a sua força de trabalho, o seu trabalho jamais se transforma para ele numa simples mercadoria (LEONTIEV, 2004, p.134-135).

A saída para a “reintegração” da estrutura da consciência ocorre objetivamente, por dentro da luta de classes, com a superação das condições concretas originárias da exploração de uma classe dominante sobre outra classe dominada. É pela superação do reino da propriedade privada dos meios de produção e da ideologia burguesa⁷⁰, propagada hegemonicamente na sociedade, que o sentido verdadeiro da vida se encarna nas significações elaboradas socialmente e as quais refletem fidedignamente as relações objetivas nas quais a classe trabalhadora se encontra. Conforme Leontiev (2004, p.143)

As ideias que exprimem estas relações verdadeiras, as ideias do socialismo científico, que criam uma nova ideologia socialista nas condições do capitalismo, são o feito dos homens que dominando a ciência estão ao mesmo tempo penetrados pela compreensão do sentido do movimento operário.

Desse modo, uma das tarefas revolucionárias que a atualidade impõe a classe trabalhadora é a luta para garantir, ao trabalhador (a) e aos seus filhos, o máximo de desenvolvimento de seu psiquismo⁷¹, a “reintegração da consciência”, para que os mesmos possam compreender a essência do capitalismo e agir visando a sua superação para outro modo de sociabilidade, vale dizer, o socialismo.

É entendendo a importância da luta por uma educação escolar socialmente referenciada, visando garantir o máximo de desenvolvimento do psiquismo da classe trabalhadora, onde, inevitavelmente, perpassa pelo rico desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que no próximo tópico proporemos uma exposição sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, visando explicitar que tal tarefa revolucionária é de natureza sócio-histórica, logo fundada na atividade humana, posto que todo professor e professora, que assumir subjetivamente esta tarefa, deve dominar os fundamentos do desenvolvimento psíquico para ampliar ainda mais sua relação consciente com o trabalho pedagógico na educação escolar, na perspectiva de apreender os nexos e relações entre a teoria do conhecimento, a teoria

⁷⁰ Como fenômeno psíquico, gerado pelas condições objetivas de vida, a ideologia burguesa cumpre a função de “desintegrar” a estrutura da consciência (social e individual), resultado do estranhamento do sentido pessoal à significação social da vida real. Segundo Leontiev (op. cit.) o trabalhador só conseguirá formar o seu sentido pessoal verdadeiro quando ele estiver encarnado em significações sociais reais, as quais expressam verdadeiramente a lógica contraditória do modo de produção capitalista baseada na contradição entre capital e trabalho. Por isso que a saída é a superação por incorporação desse modo de produção por outro, a saber: o socialismo. Destarte, as condições objetivas estarão dadas para o aperfeiçoamento de uma consciência socialista. **“O papel importante das ideias do socialismo científico foi posto em evidência pela teoria Marxista da penetração da consciência socialista no movimento operário espontâneo”** (LEONTIEV, 2004, p.43).

⁷¹ Que perpassa pela apropriação do conhecimento nas suas formas históricas mais desenvolvidas (filosofia, ciência, arte, política, etc.), cuja Educação Escolar, a nosso juízo, é um dos principais espaços para tal intento.

psicológica e a teoria pedagógica as quais fundamentam uma abordagem de ensino de um dado componente curricular.

Dito isto, é importante frisar que consideramos como mais avançadas a teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético, a teoria psicológica histórico-cultural, a teoria pedagógica histórico-crítica e a abordagem de ensino crítico-superadora da Educação Física escolar, por elas refletirem e explicarem de forma radical o desenvolvimento humano na sociedade capitalista, apontando a superação⁷² dessa forma alienada e alienante de desenvolvimento, tanto no que se refere ao gênero humano quanto o ser genérico.

2.5 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Luria (1979) diferencia o comportamento animal da atividade consciente do ser humano a partir de três traços fundamentais⁷³. O primeiro demonstra que a atividade consciente do ser humano não é determinada por motivos biológicos, o que leva ao entendimento de que os motivos sociais preponderam sobre os motivos biológicos. Dito de outra forma, as necessidades regidas pelas leis sócio-históricas são o momento preponderante sobre as necessidades regidas pelas leis naturais. Portanto, o desenvolvimento humano é determinado principalmente por leis especificamente humanas.

O segundo traço diz respeito à tendência do ser humano ir além das percepções sensoriais imediatas do mundo real circundante, ou seja, a atividade consciente ultrapassa as impressões imediatas na direção do alargamento da consciência, por meio do aprofundamento do conhecimento sobre as leis naturais e as leis sócio-históricas que regem o conjunto da atividade social.

⁷² A superação do modo de produção capitalista só será possível pela qualidade da organização política e econômica da classe trabalhadora. Acreditamos que os trabalhadores da educação em sentido lato podem contribuir para essa organização.

⁷³ Leontiev (2004, p.186-195) ao estudar os mecanismos fundamentais do comportamento na ontogênese animal e humana chega às mesmas conclusões que Luria.

O terceiro traço fundamental diz que a atividade consciente se diferencia do comportamento animal, porque o ser humano, além de acessar como fontes de desenvolvimento os programas hereditários jacentes no genótipo e os resultados obtidos da experiência individual, acessa uma terceira fonte especificamente humana, a saber, a apropriação da experiência sócio-histórica do gênero humano, acumulada historicamente e transmitida socialmente pelo processo educativo. E é essa fonte que qualifica o reflexo psíquico da realidade humana.

Essa caracterização da atividade consciente implica no entendimento de um desenvolvimento humano condicionado e determinado pelas modificações histórico-objetivas do modo de vida, cuja organização do trabalho funda períodos de transições que afetam tanto os processos objetivos quanto os processos psíquicos. Ademais, o desenvolvimento ontogenético não exclui o desenvolvimento filogenético, mas o supera por incorporação. O biológico e o histórico são aspectos constitutivos do desenvolvimento humano, entretanto é o percurso histórico da humanidade que determina as formas superiores de conduta (síntese da unidade entre atividade e consciência).

De acordo com Martins (2013) o psiquismo humano existe em uma dupla forma. A primeira se expressa na atividade, fundamento objetivo da edificação da existência humana, e a segunda forma, subjetiva, manifesta-se na criação da ideia, da imagem, com efeito, da consciência, ou seja, “[...] a atividade engendra a formação da consciência, todavia, a consciência orienta e regula a atividade que por sua vez subsidia transformação na consciência que de novo requalifica e recoloca a própria atividade” (id., 2014, s/d).

Vigotski (2006, p.114) buscando superar as concepções biológicas naturalistas e idealistas do desenvolvimento humano, que dissociam o biológico do cultural, a atividade da consciência, formula a Lei genética geral do desenvolvimento cultural do ser humano, onde exprime que o desenvolvimento humano é mediatizado pelas formas sociais de atividades, ou seja, para o ser humano se humanizar, primeiro, ele, no meio social, precisa apropriar-se das aquisições do desenvolvimento histórico da humanidade (sistemas de significações sociais)⁷⁴, para depois tomar para si essas aquisições dando-lhe um sentido pessoal. Nas palavras do psicólogo soviético:

⁷⁴ O termo “**significação**” utilizado por nós segue a orientação semântica de Leontiev (2004, p.139), onde “[...] em certos casos, ele designa a significação de uma Palavra (significação verbal), noutros, os conhecimentos, o conteúdo da consciência social assimilada pelo indivíduo”.

Sabemos por uma quantidade grande de pesquisa – a que no momento apenas podemos aludir – que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, dessas funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. Podemos formular a lei fundamental deste desenvolvimento do seguinte modo: Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Do excerto acima, podemos observar, conforme Leontiev (2004), que as pesquisas vigotskianas, partem, essencialmente, de duas hipóteses fundamentais (e sem dúvida, Vigotski formula a lei genética geral do desenvolvimento cultural do ser humano acima mencionado após verificar essas duas hipóteses), a saber: 1º) as particularidades especificamente humanas do psiquismo têm sua origem na transformação dos processos imediatos e naturais em processos mediatizados, ou seja, “[...] as funções psíquicas do homem são de carácter mediatizado [...]” (id., *ibid.*, p.164), cabendo aos instrumentos (“nó intermediário”), na relação sujeito e o objeto, desempenhar o papel de mediador; 2º) os processos psicointelectuais provêm, inicialmente, da atividade prática exterior, caracterizando uma relação “interpsicológica” (id., *ibid.*).

Dito por outras palavras, a estrutura mediatizada dos processos psicológicos aparece sempre a partir da **apropriação** por um indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas e comportamento imediatamente social. Ao fazê-lo, o indivíduo assimila o nó (“estímulo-médio”) que mediatiza o processo considerado; este pode ser um meio material (um instrumento), conceitos verbais socialmente elaborados ou qualquer outro sinal. Assim se introduz em psicologia uma nova ideia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da **apropriação** das diferentes espécies e formas sociais de atividade, historicamente constituídas. Uma vez que a atividade só pode efetuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processos internos, intelectuais (LEONTIEV, 2004, p.165-166, grifo nosso).

As “formas sociais de atividade, historicamente constituída”, ao serem interiorizados, sob a forma de signos, promovem a formação de “neofomações psicológicas” (LEONTIEV, 2004, p.181; p.202), onde sobre as funções elementares do psiquismo humano são acrescentadas novas funções, vale dizer, funções psíquicas superiores. Estas funções psíquicas

superiores⁷⁵ são o resultado da mediação dos signos que, agindo sobre elas, funcionam como “[...] meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas” (MARTINS, 2013, p.45). Nas palavras da autora,

Vigotski postulou primeiramente que às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas *funções* produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da **interiorização dos signos**, às quais chamou de *funções psíquicas superiores*. Considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social (id., p.43, grifo nosso).

Essas ações afetivo-intelectuais formadas historicamente pela interiorização da experiência generalizada da prática social sob a forma de signos ampliam, no ser humano, o grau de conscientização das relações sociais, as quais ele se produz e reproduz culturalmente. Por outras palavras, a transladação das ações práticas exteriores para as ações mentais interiores, mediada pela linguagem, permite ao ser humano formar uma imagem subjetiva do real, capaz de ir além do conhecimento sensível baseado na percepção sensorial. Apropriando-se das significações sociais o ser humano supera por incorporação o conhecimento sensível e funda o conhecimento racional baseado em conceitos, os quais possibilitam representar os profundos enlaces objetivos presentes na experiência sócio-histórica da humanidade (LURIA, 1986).

Contudo, a experiência sócio-histórica da humanidade não se apresenta imediatamente ao ser humano, desse modo, necessitando de processos educativos que cumpra a função de socializar as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico do gênero humano. Conforme Leontiev (2004, p.290),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade

⁷⁵ É importante registrar, de acordo com Martins (2013), que as funções psíquicas superiores se desenvolvem pela necessidade/motivo de uma atividade, ou seja, é a atividade social que requer determinados processos psíquicos para a resolução de um problema dado, logo, as funções psíquicas superiores estão a serviço da esfera de atividades sociais objetivamente postas.

adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Certamente, ao longo do desenvolvimento do gênero humano, formas mais sofisticadas de educação foram constituídas para atender as demandas postas por cada modo de vida. Mas, não podemos esquecer, conforme Manacorda (1991) nos alerta, que quando “[...] divide-se o trabalho, divide-se o homem”, e por analogia, podemos também deduzir que ao passo em que se *divide o trabalho, divide-se, também, a educação*.

Por esse viés, Leontiev (2004) pondera que, com o advento da sociedade de classes a apropriação da cultura, notadamente, aquela expressa nas formas mais desenvolvidas, ocorre desigualmente, pois a sociabilidade capitalista (mediante a apropriação privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho) impõe uma educação dualista; onde a classe dominante (burguesia) tem o acesso às formas mais desenvolvidas da cultura humana para formar os quadros de dirigentes, no sentido de controlar o processo de produção e acumulação de capital, enquanto a classe dominada (trabalhador) tem o acesso mínimo das formas mais desenvolvidas da cultura humana⁷⁶, no sentido de formar a força de trabalho do (a) trabalhador (a) para executar as demandas do sistema produtivo capitalista.

Desse modo, é da posição real na qual o ser humano ocupa na vida cotidiana que lhe é apresentado/descoberto o mundo das formas sociais de atividades humanas. É do lugar objetivo que ele ocupa neste mundo, vale dizer, das relações humanas e suas atividades sociais as quais o condicionam, que a formação como humano vai se instituindo. Portanto, é no bojo das relações de produção da vida material onde o ser humano apropria-se progressivamente as significações sociais disponíveis historicamente (LEONTIEV, 2004; 2006). Como foi aludido por Leontiev, essa apropriação, é mediatizada por um tipo de atividade humana⁷⁷, a saber: a atividade educativa. E esta atividade, como as demais, encarna

⁷⁶ Essa contradição, para Saviani (1994), ocorre quando o conhecimento científico se converte em potência material, isto é, na medida em que a indústria converte as objetivações intelectuais em objetivações materiais (um exemplo disso são as máquinas). Destarte, o conhecimento científico se converte em força produtiva ao passo que “[...] é incorporado aos processos produtivos, aumentando a produtividade, o rendimento e a condições que o perpetuam [...]” (SOBRAL, 1986, p.288). Ora, se o conhecimento científico se torna um meio de produção ela deve ser apropriada de forma privada, e essa apropriação, na sociabilidade capitalista, se dá pelos capitalistas, classe exploradora, portanto, diametralmente oposto a condição de proprietário dos meios de produção, o trabalhador, nesta forma de sociabilidade, é proprietário somente de sua força de trabalho, que a vende aos capitalistas. Dessa forma, ele jamais, poderá se apropriar plenamente de um meio de produção (o conhecimento científico), visto que sua condição de classe está em antagonismo com a classe que detém o domínio e o controle pleno das forças produtivas materiais e espirituais.

⁷⁷ Lembremos que nenhuma atividade humana preteri a atividade da fala. Conforme Lessa (2012, p.189) “A fala está presente como mediação fundamental tanto na relação do homem com a natureza como em todas as relações

as contradições, tensões e conflitos de seu tempo. Portanto, pensar a atividade educativa e sua função é pensá-la no interior da luta de classes, e a partir dela combater para colocá-la diante de seu verdadeiro significado, vale dizer, “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2001, p.55).

Então, considerando que todas as formas de educação não se descolam da luta de classes, vejamos o papel da atividade educativa escolar, na perspectiva apontada por Saviani (op. cit.), no desenvolvimento psíquico do ser humano.

Recuperando a concepção de atividade educativa formulada por Saviani (2005, p.07), explicitada no primeiro capítulo, onde a atividade educativa tem como função social produzir, direta e intencionalmente, em cada *ser humano singular*, a humanidade produzida histórica e socialmente pelos demais *seres humanos*, não podemos perder de vista que esse ser humano singular é situado historicamente e que a ação educativa sobre esse ser deve considerá-lo na sua historicidade e no grau de desenvolvimento de sua prática social.

Nesse sentido, por ser um ato intencional, na organização da atividade educativa escola temos que constatar quais atividades humanas promovem o desenvolvimento do ser humano num dado período de vida social determinado, pois sabemos que é **o conteúdo da atividade humana que organiza as etapas de desenvolvimento**. Por outras palavras, devemos considerar que, se de um lado o ser humano precisa de outro ser humano para se apropriar dos signos disponíveis socialmente (mediado pelo processo educativo), do outro lado o próprio ser humano apropria-se dos signos pela mediação das atividades humanas.

A depender do estágio de desenvolvimento no qual o ser humano se encontra sempre haverá uma atividade na qual vai se destacar das demais, por ela, naquele momento da vida social, portar determinadas características que cumprem a função ontológica e psicológica de guiar o desenvolvimento ser humano (notadamente, o seu psiquismo).

Mas a vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma de diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos. Uns desempenham papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão por que devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da

dos homens entre si, e até na dos indivíduos consigo mesmos. É, nesse sentido, um complexo social universal, pois não há setor da práxis humana que possa se realizar sem a sua mediação”.

atividade do seu conjunto mas da **atividade dominante**. Podemos dizer igualmente que cada estágio de desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade, dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela. Reconhece-se justamente a passagem de um estágio ao outro na mudança do tipo de atividade dominante e, portanto, da relação dominante da criança com a realidade (LEONTIEV, 2004, p.310, grifo nosso).

No estudo sobre o desenvolvimento do psiquismo da criança, Leontiev (2004; 2006) observa que para captarmos as forças motrizes do desenvolvimento psíquico da criança se faz necessário partir **da análise do conteúdo real da atividade dominante**, a qual se desenvolve na própria criança, pois, dessa forma, podemos compreender o papel primordial da atividade educativa escolar atuando sobre a atividade da criança, sobre as suas relações com vida cotidiana e, com efeito, sobre o seu psiquismo, a sua consciência.

Conforme Leontiev (2004, p.311) a atividade dominante não se caracteriza pela quantidade de vezes em que ela aparece num determinado período de vida do ser humano, mas: 1) por ser uma atividade que gera, no seu interior, novas de atividade, ou seja, “[...] o ensino, no sentido mais restrito do termo, que aparece pela primeira vez na idade pré-escolar, ocorre, antes de mais nada, no jogo que é a atividade dominante neste estágio de desenvolvimento. A criança começa a aprender jogando”; 2) por meio da atividade dominante se formam ou se reorganizam processos psíquicos particulares, isto é, “[...] É no jogo, por exemplo, que se formam inicialmente os processos de imaginação, e no estudo os processos de raciocínio abstrato”, todavia outros processos psíquicos também podem se formar e reorganizar-se pelas atividades secundárias vinculadas a atividade dominante, mas a atividade dominante é o momento preponderante nesse estágio de desenvolvimento; 3) por engendrar as principais mudanças psicológicas fundamentais da personalidade de um ser humano num dado estágio desenvolvimento, vale dizer, que é “[...] no jogo [...] que a criança de idade pré-escolar se aproxima das funções sociais e das normas de comportamento que corresponde a certas pessoas”.

A partir dessas três características Leontiev (2004, p.312) define a atividade dominante como “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”.

Segundo Leontiev (op.cit.), nos estágios do desenvolvimento psíquico da criança o conteúdo da atividade dominante não é estático, pois a sua dinâmica depende das condições históricas concretas em que se desdobra o desenvolvimento do ser humano. O mesmo se

aplica ao tempo onde transcorre o desenvolvimento da criança, pois o mesmo não é linear, sofrendo alterações do seu conteúdo determinado sócio-historicamente. Ainda com Leontiev (op. cit., p.312), “[...] Nem o conteúdo dos estágios nem a sua sucessão no tempo são, todavia, imutáveis dados de uma vez para sempre”, e Leontiev complementa, “[...] Assim não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas”.

Mas, o que detona o processo de transição de um estágio de desenvolvimento ao outro?

De acordo com Leontiev (op.cit.), a transição ocorre quando o lugar real ocupado pelo ser humano nas relações humanas que o cerca num determinado modo de vida não mais corresponde às novas necessidades sociais que surgiram neste processo social; o que leva a mudança, a reorganização da estrutura da atividade para melhor atender os motivos sociais aí engendrados, onde aquele lugar de antes assumido pelo ser humano, agora, é de outra natureza. Nas palavras de Leontiev (op. cit., p.313) “Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida. É por isso que a sua atividade se reorganiza. Assim, se efetua a passagem a um novo estágio de desenvolvimento da vida psíquica”.

Nesse sentido, as atividades dominantes podem, segundo Elkonin (APUD FACCI, 2004, p.72), ser divididas em dois grupos caracterizados pelo tipo de relação dominante que o ser humano estabelece com sua atividade e relações sociais respectivas. O primeiro grupo se caracteriza pela relação criança-adulto, onde a criança se orienta pela apropriação das formas sociais as quais as pessoas se relacionam entre si, de acordo com suas ações com os objetos sociais (desse modo, se apropria dos motivos e dos fins específicos elaborados socialmente no modo de vida). O segundo tipo é caracterizado pela relação criança-objeto, onde o ser humano apropria-se dos meios de ação dos objetos elaborados socialmente visando dominá-los e aplicar, adequadamente, suas técnicas culturais respectivas.

De acordo com Leontiev (op. cit.) uma atividade que é dominante em um período de vida, no outro período essa mesma atividade se torna secundária (acessória), mas não deixam de existir, entretanto, a sua função social vai perdendo força para outra atividade cuja função social atenda as novas possibilidades do ser humano. Segundo, Facci (op. cit.), após um período onde havia a preponderância da esfera motivacional e das necessidades, sucede outro período cuja esfera que prepondera é a da formação das possibilidades operacionais técnicas.

Nesta perspectiva, segundo Facci (op. cit.), Elkonin formula uma hipótese de periodização do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano, onde ele distribui

os tipos de atividades dominantes em grupos (acima aludidos) de acordo com a transitoriedade de cada atividade nos períodos de vida do ser humano. Nas palavras de Facci (op.cit.)

Neste aspecto, Elkonin (1987, p. 122) formula, então, uma hipótese do caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico e distribui os tipos de atividade em grupos de acordo com a seqüência de atividade principal, obtendo a seguinte série: a) primeira infância: comunicação emocional direta (1º grupo) e atividade objetual manipulatória (2º grupo); b) segunda infância: jogo [de papéis sociais] (1º grupo) e atividade de estudo (2º grupo); e c) adolescência: comunicação íntima pessoal (1º grupo) e atividade profissional de estudo (2º grupo). Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Tem início com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade e essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, no qual ocorrem a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a formação de possibilidades técnicas e operacionais.

Sobre a periodização do desenvolvimento psíquico humano, Pasqualini (2013), reitera a ideia de Leontiev (2004) ao afirmar que a seqüência e o conteúdo dos estágios de desenvolvimento psíquico da criança são determinados sócio-historicamente, mormente, pela mudança do lugar real da criança nas relações humanas. Assim sendo, o tempo do decurso de desenvolvimento da criança (idade cronológica) não determina o estágio de desenvolvimento em que se encontra, ao revés, as idades são condicionadas pelas condições históricas concretas.

Essa concepção de periodização do desenvolvimento psíquico permite romper com as concepções biológicas naturalistas que consideram que o desenvolvimento humano é uma sucessão de etapas universal, linear e natural, onde todo ser humano alcançará o máximo de seu desenvolvimento psíquico e, com isso, naturaliza as desigualdades sociais, e a luta de classes some diante do processo de desenvolvimento humano.

Ao revés, dessa concepção idealista de desenvolvimento, reiteramos que a gênese do desenvolvimento do psiquismo humano é de natureza sócio-histórica, que por meio da atividade prática exterior forjamos nossa consciência e, simultaneamente, nossa consciência regula nossa atividade, através do reflexo psíquico da realidade objetiva, no sentido de nos orientar adequadamente em face das exigências do mundo objetual que nos suscita agir para produzir nossa vida material e intelectual.

É nesse espírito, que Pasqualini (op. cit.), inspirada nas investigações de Elkonin sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da criança, busca explicita os

o atendimento as novas possibilidades surgidas no decurso do desenvolvimento, onde a atividade dominante correspondente não tem mais a força para satisfazê-las. Nesse momento se instaura um período crítico que incita a transição para outro período.

Tomemos como exemplo uma criança no período da primeira infância cuja atividade dominante é a objetual-manipulatória. Nesse período, ao passo que a criança vai manipulando os objetos, e ela vai percebendo que eles fazem parte da vida do adulto, as crianças passam a avançar da relação com os objetos para as (rel)ações sociais encarnadas nestes objetos e, então, as crianças desenvolvem a necessidade de fazer estas ações sociais dos adultos, mas, como não têm condições de fazê-las, fazem na esfera do jogo de papéis sociais. Portanto, a linha acessória de desenvolvimento desta fase de periodização (o jogo de papel social) nasceu no interior da atividade dominante objetual-manipulatória.

De outro modo, Elkonin (2009, p.215), tomando como fonte os dados de pesquisa de Lísina (1974), demonstra esta relação entre a atividade dominante e a atividade acessória da seguinte forma:

Segundo os dados dessas pesquisas, quando se vai cumprir o primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com os adultos é substituída por uma forma especial, de nova qualidade, que se desenvolve na atividade conjunta com os adultos mediante as manipulações com os objetos. A comunicação emocional direta “criança-adulto” cede lugar à indireta “criança-ações com objetos-adulto”.

Então, o papel que cumpre a atividade acessória nesse processo de transição entre os períodos não pode ser desconsiderado, porque a atividade acessória, ao longo do período no qual ela atua como linha acessória, vai assumindo as características de atividade dominante, possibilitando, desse modo, o salto qualitativo no desenvolvimento cuja expressão resultante é o surgimento de um novo período com o aparecimento de neoformações e, com efeito, novos motivos sociais de comportamento.

Apoiadas nas investigações vigotskianas, Tuleski e Eidt (2016, p.56-57), indicam que são nesses momentos que se estabelecem os “períodos de viragem no desenvolvimento”⁷⁸ expresso no embate entre as novas aquisições do desenvolvimento (neoformações) e a situação social de desenvolvimento na qual se encontrava a criança. Mas que, se no momento inicial desse desenvolvimento gerou as condições para o ascenso de novos processos

⁷⁸ Ver diagrama.

psíquicos, agora, não mais promove as condições de desenvolvimento, exigindo, desse modo, uma nova reorganização da situação social de desenvolvimento para pelear com a nova criança. Nas palavras das autoras,

Por isso os períodos críticos são distintos para distintas crianças, e as variações dependem do caráter concreto em que se manifestam (situação social de desenvolvimento). Por quanto mais tempo as relações sociais se mantiverem fixas e não se modificarem, ou continuarem com a mesma configuração anteriormente existente, mais se prolongará e se intensificará a crise.

Portando, a crise exprime a necessidade da descontinuidade do desenvolvimento anterior (o velho desenvolvimento), e a continuidade de um desenvolvimento nascente (o novo período de desenvolvimento). Essa superação por incorporação exige incrementar a situação social de desenvolvimento da criança, com o objetivo de “[...] incorporar os novos ganhos infantis e proporcionando outros ganhos à criança, os quais, por sua vez, produzirão outra neoformação, a reorganização do comportamento e nova crise” (id., *ibid.*).

Retornemos para a análise do diagrama.

De acordo com Pasqualini (2013), para entendermos o motivo pelo qual cada época tem dois períodos, se faz necessário voltar nossa atenção para a base do diagrama, onde se fez referência a duas esferas do desenvolvimento humano, que apesar de serem distintas, há unidade entre elas, quais sejam: a esfera afetivo-emocional e a esfera intelectual cognitiva. Apoiado na hipótese de Elkonin, como já anunciada por Facci (*op. cit.*), Pasqualini (*op. cit.*), explica que alguns períodos de desenvolvimento têm relações dominantes mais diretamente vinculadas a esfera afetivo-emocional e, por sua vez, prevalecendo o sistema de relações criança-adulto social, e outras relações dominantes vinculadas à esfera intelectual-cognitiva, ganhando prevalência o sistema de relações criança-objeto social.

No sentido de ampliar nosso entendimento acerca da lógica interna do desenvolvimento humano (ilustrado no diagrama), vamos nos valer das reflexões de Tuleski e Eidt (*op. cit.*, p.56), notadamente, na exposição das “[...] três teses gerais que, para Vigotski, caracterizam a configuração interna do processo de desenvolvimento ou estrutura da idade em cada período da infância”.

De acordo com as autoras, a primeira tese formula que o processo de desenvolvimento se constitui como um processo interfuncional, o qual expressa um “todo único”. O que vale dizer que as neoformações são funcionalmente interligadas na sua estrutura interna. O surgimento de uma nova formação psíquica implica na mobilização de outras funções

psíquicas para que determinada aptidão seja realizada. Nesse sentido, cada época terá uma formação central, onde guiará todos os demais processos de desenvolvimento pelos quais reorganizarão toda a personalidade da criança a partir de uma nova base (id. *ibid.*).

A segunda tese, corolário da primeira, explicita que essa nova formação possui uma dinâmica de desenvolvimento que se vincula na própria dinâmica da estrutura da atividade social, que liga o ser humano ao seu modo de vida. O imbricamento objetivo entre o ser humano ao seu modo de vida é denominado de situação social de desenvolvimento. Nas palavras de Vigotski (APUD TULESKI e EIDT, 2016, p.55, grifo nosso) esse imbricamento expresso na situação social do desenvolvimento:

Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedade da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é **aclarar a situação social de desenvolvimento**.

Por decorrência, a terceira tese, no caminho inverso da anterior, remete para a necessidade de investigar como as mudanças ocorridas no psiquismo da criança implicarão na reconstrução de seu modo de vida, tendo em vista que esta criança, cuja personalidade foi modificada, já não é a mesma criança, e sua experiência social não é mais igual as demais crianças de idade inferior a sua. Ou seja, a situação social de desenvolvimento, também, se renova no sentido de garantir o pleno desenvolvimento das novas aquisições humano-genéricas internalizadas pela criança, logo, essa situação social de desenvolvimento, concretamente, deve promover novas aquisições. Conforme Vigotski (APUD TULESKI e EIDT, *idem*, p.56-57)

Chegamos, portanto, ao esclarecimento da lei fundamental da dinâmica das idades. Segundo essa lei, as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda a idade, determinando, a necessidade interna, o fim da situação do desenvolvimento, o fim da etapa do desenvolvimento e o passo a seguinte, para o superior período de idade.

Ao fim e ao cabo, a periodização do desenvolvimento humano desdobra-se como um espiral dialético, onde as rupturas, descontinuidades/continuidades e as revoluções dizem respeito ao próprio movimento contraditório e conflitivo da própria estrutura e dinâmica da produção social da vida humana. É nesse bojo que são engendras as funções psíquicas

superiores e as atividades dominantes que guiam o desenvolvimento histórico-cultural do gênero humano no interior da luta de classes.

Diante do exposto, recuperemos a lógica de pensamento até aqui delineada a partir de nossa exposição.

Já vimos que o ser humano ao nascer é apenas um “candidato a humanidade”, mas não pode desenvolvê-la em si, no isolamento, como corolário, ele precisa aprender a ser homem na relação com outros homens (LEONTIEV, 2004, p.255). Mas, para que essa potência (ser hominizado) se transforme em ato (ser humanizado) devemos compreender que demonstramos que o ser humano vai, progressivamente, se humanizando pela mediação da atividade social que entendemos como uma:

[...] forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades interna, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade (PETROVSKI APUD TULESKI e EIDT, 2016, p.45).

Do excerto acima podemos extrair algumas observações. A primeira diz respeito ao fato de que **o ser humano é um ser social** cujo desenvolvimento é condicionado e determinado pelas formas sociais de atividade, entretanto, cabe destacar que, primeiramente, é condicionado e determinado pela atividade de trabalho, e imediatamente depois, pela atividade da linguagem no interior de relações sociais objetivamente (sociabilidade) postas. Destarte, progressivamente o ser humano se objetiva na forma de cultura e dela se apropria como condição *sine qua non* do ato (ser humanizado) a se realizar. Por esse viés, a internalização dos elementos culturais disponíveis a cada ser humano singular gera o desenvolvendo de seu psiquismo, vale dizer, o desenvolvimento dos comportamentos complexos culturalmente instituídos.

Saviani (2007, p.157) trata esta questão de forma bastante clara:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação

do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Diante dessa citação podemos primeiro observar que o desenvolvimento humano, vale dizer, “a formação do homem” inteiro, passa pela internalização de signos, pois são eles que sintetizam e fixam a experiência sócio-histórica do gênero humano a qual sem a sua apropriação a integridade da “formação do homem” será comprometida. A segunda observação aponta que se “[...] Ele [o ser humano] não nasce sabendo produzir-se como homem [...]”, esse seu carecimento é mediatizado por processos educativos, precisamente porque a “formação do homem” depende de um par mais avançado que garanta a socialização e transmissão das formas mais desenvolvidas de cultura. Por forma mais desenvolvidas de cultura entendemos aquela que permita o ser humano decodificar a realidade para além de sua manifestação fenomênica, o que implica compreender dos fenômenos externos da realidade objetiva a partir de sua essência, isto é, captar as determinações da realidade objetiva em seus nexos, relações e contradições.

Disto decorre uma terceira observação. Todo o processo de decodificação dos sistemas de signos objetivados humanamente, que gera a formação do indivíduo, depende das condições concretas pelas quais o ser humano produz sua vida social. Significa dizer que na sociedade de classes a qualidade no processo de decodificação da realidade objetiva pode ser comprometida, haja vista na sociedade de classes (capitalista) a educação escolar é a principal forma de educação e a organização do trabalho pedagógico da escola, numa sociedade cindida em classes sociais, responde a interesses contraditórios e antagônicos.

Temos a segurança de que na relação ativa entre o ser humano e a realidade objetiva, é possível o ser humano gerar um conhecimento objetivo dessa relação, isto é, tornando-a inteligível (MARTINS, 2013). Mas, para alcançar esse propósito, a educação escolar, com um *locus* privilegiado na transmissão dos conhecimentos em suas formas mais desenvolvidas, deve propiciar “[...] a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações –, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas do fenômeno” (id., *ibid.*, p.272).

Dito isto, concordamos com a atenta observação de Martins (2013) ao identificar o papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico do indivíduo. Contudo, ela pondera, pois nem todas as teorias pedagógicas e psicológicas se comprometem (verdadeiramente) na promoção do desenvolvimento psíquico do indivíduo pelo seu caráter biológico-naturalista e

idealista que concebem o processo ensino-aprendizagem. A referida autora, de forma acertada, pondera que uma educação escolar compromissada no “[...] enriquecimento do universo das significações [...]” pela via da apropriação, deve considerar em sua organização do trabalho pedagógico a articulação entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica como uma alternativa possível de realizar aquilo que compete à educação escolar numa sociedade de classes: ensinar numa perspectiva revolucionária alinhada a um projeto histórico socialista.

Mas, se compete à educação escolar tal tarefa, qual tipo de conhecimento deve ser apropriado pelo ser humano na educação escolar para torná-lo apta a captar as relações sociais de produção capitalista em seus enlances e necessidades históricas pondo em perspectiva sua estrutura interna?

A resposta à pergunta acima, para Martins (2013), na esteira de Saviani (2003)⁷⁹, passa pelo reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento humano, o qual exige uma análise dos conteúdos (conhecimentos) selecionados para esses fins. Sua posição no que tange a seleção de conteúdos está em íntima relação com a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva; o que vale dizer que a apropriação do conhecimento leva o ser humano a conquistar (ou deveria levar) a “[...] *inteligibilidade do real*, isto é, representa na forma de imagem subjetiva a realidade objetiva com o máximo de fidedignidade” (id., *ibid.*, p.276, grifos da autora). Na direção apontada por Vigotski (*idem*), Martins (*idem*) reitera a proposição segundo a qual não é qualquer conhecimento apropriado na educação escolar que vai promover o desenvolvimento psíquico do ser humano.

Apoiada no materialismo dialético, Martins (*idem*, p.273) explica essa questão da seguinte forma: 1º) na relação entre ser humano, a natureza e a sociedade é possível que se construa o conhecimento objetivo sobre essas realidades, tornando-as inteligíveis; 2º) existe uma identificação entre esse conhecimento (objetivo) com a construção dessa imagem por meio da captação, pela consciência, da realidade objetiva existente (o que significa que há

⁷⁹ Saviani (2003) com o propósito de precisar qual é a natureza e especificidade da educação escolar explicita que o objeto da educação se refere, de um lado, a identificação de elementos culturais os quais precisa ser apropriado pelo indivíduo da espécie humana para que o mesmo se humanize, por outro lado, destaca que para alcançar esse intento é mister a descoberta das formas mais adequadas para a apropriação dos elementos da cultura humana. Aprofundando sua reflexão, Saviani (*idem*), chama a atenção para a rigorosidade na seleção dos critérios adequados para a identificação dos elementos culturais que precisam ser internalizados pelo ser humano na educação escolar. Segundo ele, cabe, nessa tarefa, distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Como corolário desta reflexão ele conclui sobre a importância, em pedagogia, a noção de clássico, que de acordo com ele “[...] é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”.

uma realidade objetiva, cuja existência é independentemente ao ser humano e a sua capacidade de captá-la, contudo, o psiquismo humano é passível de conhecimento de suas determinações); 3º) todavia, pelo contato imediato com essa realidade objetiva não é possível apreende na sua profundidade suas determinações, pois essa realidade possui movimento, é contraditória, muda constantemente e possui enlaces profundos, logo, o reflexo imediato dessa realidade não garante o conhecimento fidedigno da realidade objetiva. Conforme LURIA (1986, p.11-12), na esteira de Lenin diz que: “[...] o objeto do conhecimento e, em consequência, objeto da ciência, não são as coisas em si, mas principalmente as relações entre elas [...] As coisas, então, não são captadas somente de forma imediata, mas sim pelos reflexos de seus enlaces e relações [...] Portanto, ultrapassamos os limites da experiência sensorial imediata e formamos conceitos abstratos que permitem penetrar profundamente na essência das coisas”; 4º) ao fim e ao cabo, o conhecimento objetivo é “[...] A representação subjetiva da realidade objetiva em sua materialidade histórica, a captação das ‘leis’ e dos determinantes que regem esse desenvolvimento [do movimento do real]”, logo, o conhecimento objetivo é o “[...] grau de desenvolvimento de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva”.

Portanto, quando Saviani (idem) chama atenção para a importância do conhecimento clássico permear o processo de apropriação na educação escolar, segundo Martins (idem), ele está colocando em relevo a necessidade histórica do ser humano de, na educação escolar, acessar o conhecimento objetivo como condição *sino qua non* para o desenvolvimento do pensamento por conceitos (aquele capaz de ultrapassar “os limites da experiência sensorial imediata” e “formarmos conceitos abstratos que penetrem profundamente na essência das coisas”). Nas palavras de Martins (2013, p.276):

Portanto, não é ao nível dos pseudoconceitos, dos quais resultam pseudoconhecimentos, que os seres humanos conquistam a inteligibilidade do real, isto é, representam da forma de imagem subjetiva a realidade objetiva com a máxima fidedignidade. Os conceitos requeridos para tanto são, por sua vez, mediações culturais do desenvolvimento psíquico; operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade

Nesse sentido, a apropriação do conhecimento objetivo pela classe trabalhadora requer, entre outras coisas, o desenvolvimento do pensamento, que segundo Leontiev (2004, p.90) “[...] em sentido próprio, o processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades,

ligações e relações objetivas, incluindo mesmo os objetos inacessíveis à percepção sensível imediata”.

Por esse viés, o ensino escolar, por suas características inerentes, deve garantir a formação de conceitos científicos no processo de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento máximo do psiquismo do ser humano, pois isto se reflete na formação da personalidade do ser humano, vale dizer, na formação do processo de autodomínio de sua conduta.

Martins (2013), nos chama a atenção para o fato de que nas investigações, *mutatis mutandis*, de Vigotski (2006) e Saviani (2001) há uma condicionalidade do ensino em relação ao desenvolvimento, porque os comportamentos complexos culturalmente formados não estão dados ao ser humano, pois não são legados ao ser humano obedecendo às leis biológicas. Dito de outra forma, tais comportamento culturais não estão dados como os comportamentos naturais estão pela hereditariamente. Aqueles que são expressão da objetivação humana precisam ser formados no ser humano via aprendizagem social.

Atendo-se a essas questões, em sua situação histórica determinada, Vigotski (2006, p.113-114) explica que a aprendizagem de uma criança começa anteriormente a aprendizagem escolar, isto é, a aprendizagem da criança na escolar tem uma pré-história. E essa pré-história demonstra que a aprendizagem e o desenvolvimento se ligam desde muito cedo, o que implica num processo de desenvolvimento cultural, notadamente, pela apropriação da experiência sócio-histórica da humanidade. Contudo, o psicólogo russo nos adverte que é no âmbito da escola e do ensino sistematizado onde vai ocorrer, mormente, “[...] o enriquecimento do universo de significações [...]” (MARTINS, op., cit.), e ainda destaca que não é qualquer aprendizagem promotora de desenvolvimento; o que implica deduzir que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, ou seja, um ensino de conceito científico que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, vale dizer, do psiquismo humano.

Nesse sentido, o ensino de conceitos científicos promove a reorganização de todas as funções psíquicas requalificando todo o sistema psíquico; o que significa dizer que aprendizagem social incide na formação da personalidade como síntese dos comportamentos complexos culturalmente formados (MARTINS, 2013, p.279).

Cabe lembrar, que essa reorganização das funções psíquicas está implicada na internalização de signos, pois são eles que irão transladar do concreto ao pensamento, do objeto à ideia, do objetivo ao subjetivo, ou seja, a reprodução ideal “[...] da lógica específica do objeto específico” (CHASIN, 2009, p.99-100). Aos signos compete essa transmigração,

cujo resultado é o concreto pensado (a consciência da realidade objetiva). De acordo com Martins (2015, p.49) o “[...] pensamento desponta, assim, como função psíquica a quem compete a conversão das relações sincréticas aparentes captáveis do real concreto (instância empírica) em relações sintéticas, próprias ao real pensado”.

Dessa forma Vigotski (APUD MARTINS, 2013) explica que o caminho para o ensino dos conceitos cotidianos é distinto do caminho do ensino dos conceitos científicos. O primeiro se limita as “*relações sincréticas aparentes captáveis do real concreto (instância empírica)*”, já o segundo vai além da experiência sensorial imediata, logo, se dirige para as “*relações sintéticas, próprias ao real pensado*”.

Entretanto, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos não são antagônicos, todavia tem um nível distinto de participação no desenvolvimento do pensamento. Os conceitos cotidianos são o ponto de partida, mas não são o ponto de chegada ao processo de aprendizagem. De acordo com Vigotski (APUD MARTINS, 2013, p.284) “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”, logo, são eles o foco no ensino escolarizado, tendo em vista mobilizar operações lógicas (análise, síntese, abstração e generalização) que permitem como já foi anunciado, captar a lógica específica do objeto específico em suas relações sociais.

Não podemos esquecer da impossibilidade da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva pela via de ações isoladas das funções psíquicas. Essa observação é importante, pois o psiquismo humano é um sistema interfuncional, como já aludimos. Por isso entender a transição de uma forma de conceito para outro implica aprendê-lo em sua totalidade, vale dizer, apreendê-los buscando as causas objetivas e subjetivas que levaram a transição do pensamento empírico ao pensamento teórico. Conforme Martins (2016, p.1574)

[...] podemos então afirmar que a construção da imagem subjetiva da realidade e, conseqüentemente, a construção do conhecimento, tem sua origem nas sensações e percepções – todavia, não se limita a elas. Na superação da mera captação sensível, duas funções se destacam, carreando todas as demais, sendo elas: linguagem e pensamento. Graças à linguagem, a imagem sensorial conquista representação sob a forma de *palavra* e ela, ao sintetizar a representação do objeto em suas expressões materiais e, igualmente, sua representação sob a forma de generalização, descortina as possibilidades para o desenvolvimento do pensamento.

Nesse sentido, o empírico (sensorial) e o teórico (abstrato) forma uma unidade contraditória que precisa ser confrontada para que despertem as operações lógicas. Dito de outra forma, a relação entre o empírico e o abstrato não é uma coisa dada espontaneamente,

ela precisa ser incitada, onde compete ao ensino dos conceitos científicos essa tarefa. As operações lógicas nascem desse processo que se inicia nas sensações até o pensamento.

Nesse momento, cabe acrescentar mais uma contribuição da teoria histórico-cultural, notadamente, pelas investigações vigotskianas, onde demonstram que entre o curso lógico do ensino e a lógica interna dos processos psíquicos não se correspondem absolutamente, o que significa dizer que o desenvolvimento cultural do ser humano tem sua lógica própria (sua situação social de desenvolvimento) a qual não se subordina ao programa escolar (MARTINS, 2013).

De acordo com Martins (idem), é a partir dessa premissa que Vigotski (2001) situa a complexificação do conceito que vai do nível de desenvolvimento real à área do desenvolvimento iminente.

Vimos, anteriormente, que Vigotski (2001), ao formular a lei genética geral do desenvolvimento cultura da criança, põe em relevo que o desenvolvimento passa primeiro por relações intersíquicas, para depois, se manifestar nas relações intrapsíquicas, onde a internalização de signos é o elemento mediador desse processo. O que exprime a relação entre os conceitos espontâneos (base do pensamento empírico) e os conceitos científicos (base do pensamento teórico ou abstrato), bem como, a dialética entre o “real” e o “iminente”, ou seja, entre o ser e o vir-a-ser.

Segundo Martins (2013), o nível de desenvolvimento real faz referência às conexões interfuncionais instituídas pela criança como um resultado de ações e operações automatizadas. Todavia, a referida autora nos chama atenção para a dinâmica interna desse nível. Quando uma criança assimila uma determinada ação e operação não está encerrado o seu desenvolvimento, ao revés, está apenas começando, pois, a apropriação do conceito, na perspectiva da teoria histórico-cultural, se dá por um espiral ascendente (e dialético), onde os conceitos assimilados (fruto de aproximações sucessivas ao objeto de estudo) vão se conectando um no outro e ampliando as generalizações corroborando para a construção de um conhecimento mais fidedigno da realidade objetiva.

Nesse sentido, do ponto de vista pedagógico, na organização do ensino escolar, cabe a atenção em identificar o grau de desenvolvimento do pensamento alcançado pela criança, considerando o trânsito do desenvolvimento do pensamento a níveis mais elevados (com vista à área de desenvolvimento iminente). Desse modo, Vigotski (APUD MARTINS, p.287) “[...] atentou para o propósito desse nível [...] no trabalho pedagógico não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas o fornecimento de

elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais”.

Destarte, a área de desenvolvimento iminente expressa os saltos qualitativos que o pensamento da criança atinge mediante as interconexões internas ainda não alcançadas pela mesma. Dito de outra forma é a área daquilo que ainda não foi internalizado, que foge ao seu domínio, mas que está em vias de ser (de aparecer). É o espaço propício para as neoformações incitadas pela atividade dominante.

Para Martins (2013, p.287) o que estabelece unidade entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente é a possibilidade de aquisição de funções novas (neoformações) que expressam “[...] a complexificação das funções psíquicas que pautam as tarefas de ensino, no qual a referida área se apresenta como superação do nível de desenvolvimento real na direção da formação de conceitos”.

No que diz respeito à área de desenvolvimento iminente se faz necessário mais uma observação. Geralmente essa área se caracteriza por ser um espaço de aprendizagem onde, por meio de uma participação colaborativa, o par menos desenvolvido no processo de aprendizagem requer um par mais desenvolvido, para que este último possa garantir o desenvolvimento do primeiro. Tanto Martins (2013) quanto Duarte (2016) nos chama a atenção para o papel assumido pelo “par mais avançado”.

De acordo com Duarte (2016), a relação com o adulto é a “a força motriz do desenvolvimento”, considerando o adulto como portador de conhecimentos e experiência que ao ser colocado a serviço da aprendizagem do par menos desenvolvido, promova desenvolvimento (uma reorganização das funções psíquicas). Contudo, aqui, cabe uma observação. O par mais avançado (geralmente o professor) tem que ter uma relação consciente com o caminho didático-pedagógico que o mesmo propõe ao par menos avançado (o estudante). Por outras palavras, que o par mais avançado conheça o ponto de partida e o ponto de chegada quando se pretende o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, com efeito, o desenvolvimento da personalidade.

Conforme Martins (2013, p.288), essa questão remete para o entendimento segundo o qual “o mais experiente” tenha uma sólida formação científico-pedagógica que permita uma organização do ensino mediado pela formação de conceitos científicos. Ou seja, “[...] um ensino apto a organizar-se levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente requer uma sólida formação de professores, que os instrumentalizem teórico e metodologicamente para a assunção da complexa tarefa representada nos processos de ensino e aprendizagem”.

Mas, do ponto de vista psicológico, qual o verdadeiro caminho percorrido pelo pensamento até ele atingir sua expressão mais plena, o pensamento abstrato? Como, do ponto de vista pedagógico, o ensino escolar pode contribuir para o desenvolvimento deste nível de pensamento?

Essa questão nos leva à exposição dos nexos e relações entre a teoria da periodização do pensamento, a formação de conceitos e a educação escolar. A partir de agora trataremos desta questão.

Doravante iremos nos apoiar nos estudos empreendidos por Martins (2014; 2016), onde nossa exposição percorrerá a lógica interna de seu pensamento, primando por salvaguardar a rigorosidade encontrada em sua exposição teórica.

2.5.1 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.

Conforme Martins (2016, p.1575-1576) a periodização do pensamento, a partir de A. Leontiev⁸⁰, é composta por três etapas, quais sejam: pensamento efetivo ou vívido motor, pensamento figurativo e pensamento abstrato ou lógico-discursivo.

O **pensamento efetivo ou motor vívido** se caracteriza pela identificação entre pensamento e ação no ato de solver situações-problemas. As incipientes operações racionais análise, síntese e generalização estão atreladas as situações objetivas de manipulação dos objetos, cuja conexão estabelecida entre si é delimitada pelo campo sensorio perceptual. Outra característica do desenvolvimento do pensamento efetivo ou motor vívido é que ele ocorre antes do desenvolvimento da linguagem, disso decorre a possibilidade de sua identificação,

⁸⁰ De acordo com Martins (op., cit.), tanto a periodização do pensamento formulada por A. Leontiev, quanto aquela formulada por Vigotski exprimem uma coerência interna, bem como uma intercomplementaridade, haja vista que ambas as formulações apreendem o desenvolvimento dessa função psíquica superior condicionada ao modo de vida social.

nos animais superiores, da forma de uma inteligência prática. Dito de outra forma, o pensamento efetivo se situa na fase pré-linguística⁸¹.

Nessa direção, o objeto do pensamento efetivo ou motor vívido é a ação de realizar a tarefa, condicionada pela força da operação que leva a exploração do meio (social) de forma sincrética. Sendo assim, é um pensamento prático, concreto-sensorial circunscrito ao seu campo sensorio perceptual ausente de uma relação consciente com o seu objeto, a finalidade de sua ação, das condições objetivas condicionais e do motivo de sua atividade (ou seja, com a estrutura da atividade). Logo, esta forma de pensamento é determinada exclusivamente pelo ato operativo (operação), haja vista, pela falta da linguagem, não há como o ser humano significar a realidade⁸² que o cerca obstando a atuação da ação e da atividade no pensamento. Como corolário, considerando a estrutura da atividade na tríade: atividade-ação-operação há uma hipertrofia do último elo da tríade preterindo as demais. Nas palavras de Martins (idem),

Se as ações são os componentes comportamentais da atividade, são condicionadas por finalidades específicas e realizadas por operações que necessariamente vinculam o sujeito da ação às condições objetivas dadas, elas contêm exigências de duas ordens. A primeira, diz respeito ao domínio sensorial, empírico, dos objetos; a segunda, ao domínio da significação dos mesmos. Portanto, se toda ação é finalista, impossível pensá-la na ausência de domínios simbólicos que contemplem, de um lado, a representação abstrata do objeto sob a forma de palavra e, de outro, a função social de tal objeto [...] Por conseguinte, se o modo e/ou meio pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade para atender a suas carências aponta na direção da estrutura da atividade, representada pelas ações e operações, constata-se que a atividade está para o motivo (seu porque), tanto quanto cada ação está para sua finalidade (seu para que), estando as operações para as condições objetivas. Assim, há que se constatar que o terceiro polo na tríade atividade-ação-operação se revela prevalente nos momentos iniciais de vida, posto que não existe significação na ausência da linguagem e, sendo assim, inexistem fins e motivos. Ou seja, inexistem ações e atividades.

Diante da citação acima, podemos constatar que a força motriz do desenvolvimento do pensamento efetivo ou motor vívido é o desenvolvimento da fala; função psíquica superior imprescindível para o desenvolvimento das demais funções, notadamente, o pensamento, pelo

⁸¹ De acordo com Martins (2012, p.105) o desenvolvimento da linguagem oral passa por três estágios, a saber: o pré-linguístico, o domínio primário do idioma e o domínio da estrutura gramatical da linguagem. O primeiro estágio está concernido no pensamento efetivo ou motor vívido, os dois últimos se desdobram no pensamento figurativo.

⁸² Condição necessária para estabelecer de forma consciente os enlaces e relações entre o objetivo da ação e o motivo da atividade, como expusemos ao tratar da estrutura da atividade.

papel que ele cumpre na codificação do mundo objetual, por meio da palavra, onde, segundo Luria (op.cit.), o mundo se duplica (pelo surgimento da representação abstrata do mundo objetual). Para Martins (idem), no ascenso da fala, trata-se dos primórdios da atividade consciente.

Diante do exposto, podemos localizar o desenvolvimento do pensamento efetivo ou motor vívido na época da primeira infância, mormente, no primeiro ano, cuja atividade dominante é a comunicação emocional direta bebê-adulto tendo mediação da esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social). As funções psíquicas que sobressaem nesse período são a sensação, a percepção e a emoção, as quais estão envolvidas, notadamente, na sensoriomotricidade que impulsiona o bebê e a criança pequena na exploração do mundo objetual. Ao logo deste período, é a partir da vivência prática dessas funções, e de forma velada, que se aponta a principal determinação desse momento, a saber: o emparelhamento entre o objeto e a palavra (face fonética), *conditio sino qua non*, para a fala se desenvolver. Então, o desenvolvimento da fala incidindo sobre a sensação, percepção e a emoção criam as condições subjetivas para a transição da forma de pensamento efetivo ou motor vívido à forma pensamento figurativo.

É com o advento do **pensamento figurativo** que, *in nuce*, a atividade abstrata se desdobra, mormente, pela não identificação do pensamento com a ação no ato humano. Todavia, essa transição do pensamento motor vívido ao pensamento orientado por imagens se dá de forma gradual, conforme as formas sociais de atividade evoluem no mundo objetual.

Segundo Leontiev (APUD MARTINS, idem, p.1576-1577), os animais superiores também orientam sua ação por imagens, mas limitados ao seu campo perceptual. Somente com a possibilidade de designação dos objetos, por meio da palavra, é que essa imagem, progressivamente, vai ampliando o raio de ação cognitiva. Destarte, o desenvolvimento da fala otimiza o desenvolvimento do pensamento, e o permite atingir níveis cada vez mais complexos. Conforme Martins (2016, p.1577)

O desenvolvimento da linguagem condiciona, duplamente, o desenvolvimento do pensamento figurativo. Por um lado, o domínio da fala e do significado das palavras coloca em questão a função social dos objetos, determinando novas formas de trato com eles e, por conseguinte, novas formas de generalização. Ainda que essa generalização se encontre limitada à experiência prática, ela impulsiona a formação de juízos primários apoiados basicamente nas qualidades perceptíveis e sensoriais dos objetos. Por outro lado, as designações do objeto sob a forma de palavra e a ampliação dos domínios da linguagem se refletem diretamente na qualidade

da percepção, transformando-a e conferindo-lhe papel de destaque na orientação da ação.

Diante do excerto, podemos observar que ao passo que o objeto em-si transmuta-se ao objeto para-si (mesmo ainda preso a sua experiência prática), por meio de sua significação (que lhe confere conteúdo social), os comportamentos culturalmente formados vão se instituindo gradualmente e gerando aptidões especificamente humanas, como agir por finalidades.

Isto é possível porque no decurso do desenvolvimento do pensamento figurativo produz-se, incipientemente, a primeira generalização assente em signos, o que por sua vez, garante o aparecimento das primitivas expressões de abstrações. Em que pese, o pensamento figurativo depende da situação concreta para refletir o real concreto, progressivamente, operações racionais se ampliam e qualificam o grau de abstração frente ao concreto, pois para o objeto operar como signo, outras funções psíquicas precisam entrar em cena, mormente, a atenção e a memória.

Essas exigências resultam da necessidade de formar com mais nitidez a imagem imersa num campo perceptual sincrético. Com efeito, é necessário eleger elementos marcadores que caracterizem o objeto de acordo com o lugar que ele ocupa no interior das relações sociais. Por isso se torna imprescindível (o pensamento) concentra-se nos elementos marcadores do objeto (atenção focal), e na evocação de outras imagens para colocar no seu devido lugar (social) os objetos refletidos, registrados e organizado (memória verbal) conforme uma ordem e uma norma determinada socialmente. Por essa razão podemos conferir o caráter revolucionário do emparelhamento do objeto e a palavra, pois exige uma reorganização dos processos psíquicos.

Disto isto, o traço essencial do avanço do desenvolvimento do pensamento figurativo é o nascimento de um reflexo psíquico de novo tipo, superior ao psiquismo animal, tendo vista que, pela mediação da fala, o pensamento figurativo aprimora a percepção, desenvolve a atenção focal (mas ainda espontânea), inaugura o início da memória verbal e a linguagem como sistema de signos.

O pensamento figurativo atravessa duas épocas, a primeira infância e a infância. Registra-se nos momentos finais do período da primeira infância, mediada pela atividade dominante objetal-manipulatória concernida na esfera intelectual-cognitiva (relação criança-objeto social), onde intensifica seu desenvolvimento no período da idade pré-escolar, mediada pela atividade dominante jogo de papéis sociais orientados pela esfera afetivo-emocional

(relação criança-adulto social) e, por sua vez, arrefece seu desenvolvimento no período da idade escolar cuja atividade dominante é a atividade de estudo norteada pela esfera intelectual-cognitiva (relação criança-objeto social). Nas palavras de Martins (2016, p.1577, grifos da autora)

Note-se, então, que a conquista mais decisiva nos momentos finais da atividade objetual-manipulatória seja a superação da mera operação sensível em direção à ação, isto é, concatenação de operações tendo em vista um fim específico. Essa conquista, por sua vez, decorre do desenvolvimento da fala e simultaneamente da aprendizagem da função social do objeto, ou, por outras palavras, da construção do significado simbólico do mundo, na base do qual cada ação, com seu fim específico, se realiza [...] Por conseguinte, é exatamente essa conquista que engendra as brincadeiras de papéis sociais, os jogos protagonizados, cujo desafio afetivo-cognitivo central aponta na direção do estabelecimento de *articulações entre ações*. Trata-se da constatação de que as ações humanas são encadeamentos de várias ações pontuais, e que tais encadeamentos não são fortuitos nem casuais, mas atendem a um percurso lógico de ocorrência. Eis o papel dessa atividade guia na formação/ampliação da consciência e, conseqüentemente, da instituição da *atividade* propriamente dita.

O caminho do pensamento, primeiramente, é marcado pela necessidade histórica da criança apreender as aptidões humanas encerradas nos objetos sociais distinguindo-os, de acordo com suas funções sociais, no sentido de melhor aplicá-las em tarefas/situações distintas de sua vida. Com o esgotamento dessa necessidade surge outra, caracterizada pela compreensão do *sentido* de cada ação/operação e o lugar que ele ocupa nas relações humanas. Nesse sentido, o circuito atividade-ação-operação se completa colocando no centro das preocupações da criança as articulações das ações dos adultos em determinados papéis sociais. A intenção de fazer o que os adultos fazem impulsiona a ampliação do pensamento e de suas operações racionais.

O pensamento, neste nível de desenvolvimento, precisa refletir, de forma fidedigna, a partir do jogo protagonizado, “[...] as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem [...]” (ELKONIN, 2009, p.34), o que exige dele o desenvolvimento de operações lógicas racionais como a análise, a síntese, a comparação, a generalização e a abstração, pois nesse estágio de desenvolvimento é necessário apreender a *lógica específica do objeto específico* situada em relações sociais historicamente determinadas. Vale dizer que, mudando a estrutura da atividade muda-se a estrutura da consciência.

Conforme Martins (idem, p.1578), no decurso do pensamento figurativo durante o período da atividade dominante dos jogos protagonizados, conforme as circunstâncias, não foram requeridas funções psíquicas distintas da atividade dominante anterior. Contudo, cabe ressaltar, que houve a necessidade de aprimoramento delas devido ao ascenso da face semântica nas palavras, bem como, pela exigência, em virtude do lugar que a criança ocupa, agora, nas relações sociais, de superar funções psíquicas elementares na direção do aprimoramento das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória verbal, etc.). Tais exigências colocam no horizonte das tarefas conscientes das crianças outra atividade dominante, a saber: a atividade de estudo.

Da percepção passa a ser exigida maior acuidade; a atenção já não pode ficar circunscrita à sua face espontânea; a linguagem se impõe como sistema de signos supra individual a serviço da comunicação, mas também da orientação do próprio pensamento; a memória verbal carece avançar em direção à memória lógica; as respostas emocionais vão se firmando como sensações significadas – como sentimentos. Enfim, na transição da atividade de jogos simbólicos em direção à atividade de estudo, ocorrem transformações qualitativas decisivas no *sistema* psíquico. Tais transformações sintetizam duas grandes conquistas: a realização da *atividade* como encadeamento de ações conscientemente dirigido (grifos da autora).

Por esse viés, cabe ao ensino escolar considerar a situação social do desenvolvimento reorganizando-o para garantir tanto as novas aquisições (neoformações), como também propiciar o nascimento de outras, pois a transição de um modo de pensamento a outro não ocorre de forma espontânea, cabendo o ensino escolar organizar sua forma de intervenção no sentido de operar no nível de desenvolvimento real (neste caso em particular, considerando os nexos e relações entre a atividade dominante - jogos protagonizados - e o pensamento figurativo), com vistas à área de desenvolvimento iminente (considerando os nexos e relações entre a atividade dominante – estudo - e o pensamento abstrato).

Martins (idem, p.1578) nos chama a atenção que a atividade dominante de estudo se caracteriza pela tensão entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, cumprindo ao ensino escolarizado construir o caminho que permita superar por incorporação o conceito empírico pelo conceito abstrato. Nas palavras da referida autora

[...] o processo de ensino escolar nesse período se realiza na esteira dessa tensão, quando a criança, no trato com os conceitos – conteúdos do ensino –, tenderá ao pensamento figurativo, mas o professor e as tarefas propostas convocarão o pensamento abstrato, que ainda não se efetivou plenamente, mas que está em vias de formação.

A partir desta tensão que a atividade dominante de estudo desempenha sua função (de puxar o desenvolvimento para níveis maiores de abstração e generalização) como última etapa do pensamento figurativo, onde estimulou uma reorganização dos processos psíquicos, sobretudo, pela relação cada vez mais orgânica entre o pensamento e a linguagem, resultando numa relação mais consciente entre elas. Como corolário, o pensamento vai, progressivamente, desligando-se da figura (objeto) e proporcionando um vínculo mais estreito com a função psíquica imaginação, otimizando abstrações de longo alcance. Conforme Leontiev (2004, p.91, grifo nosso)

Os fins da ação intelectual no homem não são apenas sociais por natureza; vimos que os modos e os meios desta ação são igualmente 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.

É dessa forma que o **pensamento abstrato ou lógico-discursivo**, nascendo da complexificação das formas sociais de atividades (pela mediação da ação orientada a um fim), lança a criança para além de seu campo perceptual, exigindo a reorganização dos processos psíquicos e operações lógicas correspondentes, em que a fala cumpre um papel imprescindível.

A via de superação do conhecimento empírico⁸³ ao conhecimento teórico carece da apropriação de conceitos que encerrem funções psíquicas que qualifiquem o reflexo consciente da realidade (pelo desenvolvimento do pensamento abstrato). Por outras palavras, a criança passará por um processo de apropriação de comportamentos complexos culturalmente formados (leitura, escrita, cálculo, ginástica, dança, etc.) que estejam aptos a decodificar o mundo objetual que o cerca neste estágio de desenvolvimento humano, isto é, “[...] o papel do pensamento abstrato consiste exatamente na transformação da representação do que é imediatamente acessível com vista ao mediamente possível” (MARTINS, 2016, p. 1579).

O pensamento abstrato se desenvolve exponencialmente na época da adolescência, entre os períodos da adolescência inicial à adolescência, em direção à vida adulta. A atividade

⁸³ De acordo com Martins (2012, p.96), “O conhecimento empírico deriva diretamente da atividade sensorial prática das pessoas em relação aos objetos e fenômenos da realidade. Compreende o conhecimento construído a partir do imediato e fisicamente presente tal como captado pela percepção”.

dominante que guia o desenvolvimento no período da adolescência inicial é atividade comunicação íntima pessoal (marcada pela esfera afetivo-emocional) e no período da adolescência é atividade profissional/estudo (orientada pela esfera intelectual-cognitiva).

O reflexo consciente neste período requer uma relação interfuncional entre o pensamento e a imaginação, tendo em vista que a elevação do plano concreto ao plano abstrato e do abstrato ao concreto exige outra forma de refletir a realidade objetiva e suas determinações correspondentes. Dito de outra forma, a formação da consciência, neste estágio de desenvolvimento, assenta-se no exame minucioso e rigoroso das leis e propriedades que regem e fazem parte do desenvolvimento do modo de vida social do gênero humano. Sabemos que esse exame interessado da realidade objetiva que condiciona o ser humano não é dado imediatamente, muito menos espontaneamente, carecendo de um processo educativo escolar adequado para a formação dos conceitos científicos que ampliam a estrutura das generalizações e das abstrações.

Como aludido anteriormente por Martins (2013) compete à educação escolar garantir o acesso pleno “[...] a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações”, com vistas ao máximo desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano e, com efeito, da personalidade (síntese das funções psíquicas superiores). Nas palavras da referida autora (2016, p.1580)

O pensamento abstrato, a imaginação, os sentimentos elaborados à base da afecção emocional da realidade sobre o sujeito transformam radicalmente percepção-emoção-ação, e nessas transformações residem as possibilidades psíquicas para o desenvolvimento da capacidade para criar – traço imanente da atividade-guia de produção social. Se a construção da imagem subjetiva da realidade objetiva existente é o ponto de partida do desenvolvimento do psiquismo, o ápice desse desenvolvimento se revela na possibilidade humana de tornar a realidade objetiva uma produção orientada pela transformação na referida imagem, isto é, por um *projeto ideal*.

Isso significar dizer que o *projeto ideal*, referido no excerto acima, sofre uma dupla mediação: primeiro pela atividade externa prática (plano objetivo-concreto), e segundo pela atividade interna teórica (plano abstrato-subjetivo). A unidade dessas atividades possibilita um desenvolvimento ilimitado do psiquismo humano.

Até agora vimos a periodização do desenvolvimento a partir das contribuições de A. Leontiev, onde “[...] coloca no centro de sua análise a *natureza da atividade* que sustenta a relação sujeito-objeto, em decorrência da qual a imagem subjetiva da realidade vai se instituindo” (MARTINS, 2016, p. 1575, grifo da autora).

Doravante, exporemos as contribuições de L. Vigotski para uma teoria da periodização do pensamento, cuja centralidade reside na “[...] formação *de conceitos*, no intuito de explicitar como as estruturas de generalização evoluem ao longo da vida, ampliam o *significado das palavras* e corroboram a captação do real de modo cada vez mais multilateral e profundo” (id., *ibid.*, grifos da autora).

Segundo Martins (*ibid.*), visando superar as concepções biológico-naturalista e idealista de desenvolvimento humano de sua época, Vigotski parte do princípio de que uma teoria que trate da periodização do pensamento não pode se realizar descolada das investigações sobre o desenvolvimento da linguagem. Em que pese que ambas as funções psíquicas superiores possuam linhas distintas de desenvolvimento no entrecruzamento destas duas linhas de desenvolvimento ocorrem profundas mudanças no comportamento humano (mais ou menos por volta no período da primeira infância cuja atividade guia é a objetual-manipulatória).

Na perspectiva vigotskianas a significação da palavra é o elemento que sintetiza o traço essencial entre os dois processos (pensamento e a linguagem), ou seja, “[...] ao imbricar a representação verbal do objeto (face fonética da palavra) e a sua representação como generalização (face semântica da palavra)”⁸⁴ (id., *ibid.*, p. 1580), revela-se como um fenômeno, concomitantemente, verbal e intelectual (o pensamento é verbal e a linguagem intelectual).

Encontrado o elo entre o pensamento e a linguagem, as investigações vigotskianas avançaram na direção de compreender o desenvolvimento da significação da palavra na ontogênese, pois, assim procedendo, apreenderia a complexificação da relação entre o pensamento e a linguagem. Dito de outra forma, a partir do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção o sistema de significações aprimora-se buscando codificar de forma fidedigna os avanços do gênero humano (mas também, suas contradições).

Desse modo, o significado da palavra opera no pensamento ampliando sua capacidade de ordenar idealmente a imagem subjetiva da realidade objetiva, e o faz ao ser fixado na linguagem, ganhado um caráter estável (LEONTIEV, 2004). Contudo, esse ordenamento ideal

⁸⁴ “A palavra é o divisor das águas, mas entendemos também que ela não pode ser tomada na sua representação sonora dos objetos, a palavra como representação verbal do fenômeno expressa meramente a face fonética. A face semântica é aquela que demanda avanços da mera denominação para a explicação, para compreensão, para a articulação interna que sustenta a existência dos fenômenos” (MARTINS, 2014, s/p).

da imagem consciente não é uma coisa imutável, estática, ao revés, se expressa dinamicamente ao passo que interliga os conceitos e os juízos uns nos outros.

O desenvolvimento da significação da palavra está estreitamente ligado à formação de conceitos, pois as significações preenchem a palavra de conteúdo social, o conteúdo objetivo da palavra são as significações (signos que convertem-se em ideias) e, com efeito, os conceitos (ideias articuladas entre si) vão se instituindo e generalizando cada vez mais a realidade objetiva, dando forma e conteúdo ao pensamento. Sobre essa questão Luria (1979, p.17-18) faz observações esclarecedoras:

O pensamento [abstrato] que utiliza o sistema de língua, permite discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, pode parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que, apesar da semelhança exterior, pertencem a diversos campos da realidade; ele permite elaborar conceitos abstratos e conclusões lógicas, que ultrapassam os limites da percepção sensorial; permite realizar os processos de raciocínio lógico e no processo deste raciocínio descobrir as leis dos fenômenos que são inacessíveis à experiência imediata; permite refletir a realidade de maneira imediatamente bem mais profunda que a percepção sensorial imediata e coloca a atividade consciente do homem numa altura incomensurável com o comportamento animal.

Portanto, o pensamento abstrato, ao utilizar o sistema de significações (sistema de língua) elaborado socialmente, provoca a formação de conceitos cada vez mais complexos e aptos a decodificar a realidade objetiva. E, desse modo, orientar o comportamento humano na direção de realizar as tarefas postas por aquela mesma realidade que o circunda e o incita a agir. Nas palavras de Leontiev (2004, p.102):

Assim, psicologicamente, a significação, é, entrada na minha consciência (mais ou menos plenamente e sob todos os seus aspectos), o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob forma de conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer ('modo de ação' generalizado, norma de comportamento).

Conforme Martins (ibid.), na esteira de Vigotski, o desenvolvimento das estruturas das generalizações confere aos conceitos qualidades distintas no que tange sua relação ao mundo objetal, estabelecendo três fases principais no desenvolvimento do pensamento, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexo e pensamento conceitual.

O **pensamento sincrético** (que equivale ao pensamento efetivo ou motor vívido) acontece na época da primeira infância, e que se caracteriza pela indefinição do significado da

palavra e, com efeito, por seu limite como signo vinculado à percepção sensível. É um pensamento desordenado (imagem difusa), pois a criança não significa o mundo objetal que a cerca. Se não significa o mundo a imagem da realidade é difusa, sincrética. A partir do pensamento sincrético a criança age pelo modo sensoriomotor, conforme as suas percepções e impressões sensoriais, e por ensaio e erro age sobre o objeto⁸⁵. É nesse processo embrionário onde vai se formando (primitivamente) uma imagem, todavia, a criança ainda não faz conexões entre os objetos (MARTINS, 2014). Conforme Martins (2016, p.1581)

A imagem psíquica da realidade resulta, pois, como uma imagem indiferenciada, na qual inexistem conexões objetivas entre os fenômenos que a constituem. Na ausência de conhecimentos reais acerca dos vínculos que balizam as relações entre os objetos, a criança estabelece conexões subjetivas, fortuitas e carentes de qualquer ordenação lógica. Sob tais condições é que o pensamento infantil, nessa fase, resulta “sincrético” – combinando elementos que não mantêm entre si nenhuma correspondência objetiva. A imagem subjetiva do mundo é, meramente, um “agrupamento” mental.

Nesta fase de desenvolvimento o principal avanço é o emparelhamento entre objeto e palavra, conquistando, desse modo, o domínio denominativo da palavra (face fonética) que, gradualmente, cria as condições subjetivas para o desenvolvimento da fala. Contudo, não há conexão entre a face fonética da palavra e a face semântica da palavra (fato a ocorrer no pensamento por complexo), isto é, “[...] o domínio do aspecto externo, sonoro da palavra em relação ao objeto, não equivale ao domínio de seu aspecto interno, intelectual. Com isso, não é a fala da criança pequena que resulta sincrética, mas o próprio pensamento” (MARTINS, *ibid.*).

O **pensamento por complexo** (equivalente ao pensamento figurativo) é um estágio de desenvolvimento que inicia quando a criança já descobre relações estáveis entre coisas, isto é, quando ela entrecruzou o pensamento e a linguagem. O pensamento por complexo é inaugurado pelo entrecruzamento entre o pensamento e a linguagem. Portanto, a força motriz do desenvolvimento do pensamento é a fala, logo, se não desenvolveu a fala, postergou o pensamento por complexo. O pensamento por complexo aponta as primeiras generalizações,

⁸⁵ De acordo com Martins (*idem*), Vigotski explica que o pensamento sincrético tem três etapas. A primeira o manejo com o objeto ocorre pelo ensaio e erro; A segunda etapa tem como característica os primeiros passos para organização do campo perceptual a partir de agrupamentos sincréticos; A terceira etapa caracteriza pela formação de ‘subagrupamentos’ da imagem difusa, mas nesta etapa o significado da palavra avança abrindo a possibilidade para a transição ao pensamento por complexo.

contudo é um processo longo que principia no período da primeira infância e se estende até o início do período da adolescência (MARTINS, 2014).

O pensamento por complexo se caracteriza pelo início da formação de conceitos, tendo em vista que as significações das palavras evoluíram, possibilitando criar nexos e relações objetivas entre os objetos sociais por referência de tempo e espaço, bem como, de sua função social.

Mas, as generalizações se desenvolvem na base da dependência prático-situacional que, gradativamente, vai sendo substituída por ações cognitivas (guiadas por imagens) mais autônomas em relação ao dado sensível-concreto, pois inicia um desprendimento da imagem em relação ao objeto, avançando, também, no desenvolvimento das abstrações.

Devido às distintas estruturas e estratégias de generalizações que se manifestam (se alteram) no transcurso do desenvolvimento do pensamento por complexo, Vigotski propôs cinco sub-etapas principais de complexos, quais sejam: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos.

Com o objetivo de facilitar a visualização do leitor da dinâmica de todos os componentes envolvidos no processo da periodização histórico-cultural do desenvolvimento, iremos recuperar o diagrama anteriormente utilizado e acrescentar a periodização do pensamento tomando como referência as formulações sobreditas. Contudo, faremos algumas observações sobre o valor heurístico e o modo de utilização deste diagrama.

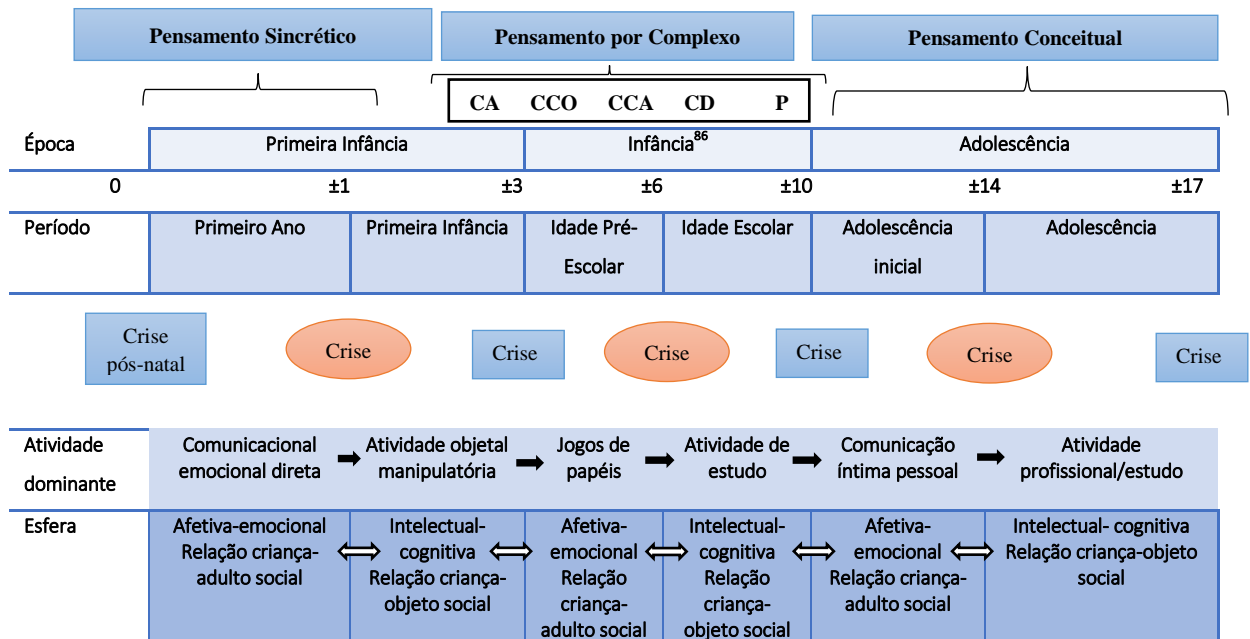


Diagrama adaptado a partir daquele formulado por Angelo Antônio Abrantes, Unesp campus Bauru, 2012.

⁸⁶ CA (Complexo Associativo); CCO (Complexo por Coleção); CCA (Complexo por Cadeia); CD (Complexos Difusos); P (Pseudoconceitos).

O diagrama é uma representação gráfica de fatos e fenômenos (logo, um signo) cuja função social é recriar na mente (graficamente) um cenário de fatos e fenômenos organizados sobre uma determinada lógica, a qual exprime ideias que articuladas entre si formam um pensamento (vale dizer, uma lógica de pensamento). O pensamento busca, de forma fidedigna, tornar a realidade objetiva inteligível quando capta, cientificamente, ‘a lógica específica do objeto específico’. Portanto, este é o seu valor heurístico, tornar inteligível a realidade objetiva de forma gráfica. Mas, a dinâmica e as relações estabelecidas entre os componentes presentes no diagrama não é algo que ocorra de modo automático, universal, estático e linear. O diagrama só nos ajudará a ordenar nosso pensamento de forma fidedigna (logo, cientificamente) quando o seu conteúdo exprimir o conteúdo da prática social e as condições objetivas, as quais ela se origina e se desenvolve. Como um signo e uma generalização do real, o diagrama somente ganhará vitalidade se o seu conteúdo graficamente representado for capaz de codificar a dinâmica e as relações objetivas produzidas socialmente a partir de um determinado modo de vida. A lógica do pensamento reproduz idealmente o movimento dialético-objetivo do histórico. O lógico descolado do histórico nos leva ao idealismo e a metafísica. Disto isto, lembremos que o pensamento (e a consciência social) é determinado socialmente pela prática humana. Como nos adverte Marx (1987, p.128, grifos do autor) na oitava tese sobre Feuerbach “A vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática”.

Retornando de nossa digressão, voltemos nossas atenções à exposição sobre a periodização do desenvolvimento do pensamento numa perspectiva vigotskiana⁸⁷. Começemos nossa exposição pelo pensamento complexo associativo.

No pensamento complexo associativo a criança, a partir da atividade guia objetalm manipulatória, vai captando e percebendo que as coisas têm **propriedades sensoriais comuns**, ou seja, “[...] baseia-se em conexões associativas entre traços que a criança

⁸⁷ Para a exposição do mote em questão tomamos como principal referência o texto intitulado “Desenvolvimento do Pensamento e Educação Escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski” de autoria da Prof^a. Dr^a Lígia Marcia Martins, mas também, as aulas ministradas pela referida professora na sexta disciplina realizada entre os dias de 17 e 18 de novembro de 2014 na IV Turma de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer promovido gratuitamente pelo LEPEL/FACED/UFBA. O presente conteúdo das aulas foi transcrito sob minha responsabilidade, e devidamente autorizada pela autora, onde, neste momento, passaremos a dialogar com este material. A citação indireta ou direta tomará como marco temporal o ano o qual as aulas foram ministradas.

reconhece comuns entre os objetos. Em torno desse traço, a exemplo de cor, forma, dimensão etc., que se converte no *núcleo do complexo associativo*, ela constrói todo o complexo” (MARTINS, 2016, p.1582, grifo nosso). Então, ela começa a organizar a imagem subjetiva do mundo objetivo pelas propriedades sensoriais, com isso inicia o seu pensar, mas nos limites sensoriais das coisas. De acordo com Anjos e Duarte (2016, p.209) o complexo associativo:

[...] as palavras não designam objetos isolados, não expressam o nome próprio deles, mas sim, o nome da família do objeto. Aqui, a criança, ao nomear um objeto, expressa o nome de família, ou seja, denominar o objeto concreto com o nome correspondente significa incluí-lo em um determinado complexo com o qual guarda relação. Por exemplo, ela pode nomear um abelha de avião, pelo fato de ambos voarem [...].

Entretanto, ao passo que a criança permanece manipulando os objetos culturais, ela continua a perceber que as coisas para além de propriedades sensoriais comuns, mesmo sendo diferentes, **estão, também, ligadas umas às outras pelo tipo de atividade social que está guiando o seu comportamento**, logo, cria as condições subjetivas necessárias para o pensamento por complexo coleção (MARTINS, 2014).

Ainda no complexo associativo, a criança, com a ajuda do adulto, prossegue a manipular as coisas do mundo objetual que a cerca, com efeito, constata que a ação do adulto (por exemplo, no ato da alimentação) vem sempre acompanhada de um conjunto de objetos que se relacionam entre si, pois, conforme o exemplo da alimentação, o prato, a colher, a copo podem encarnar propriedades físicas diferentes, todavia, essas coisas se relacionam (isso acontecendo em outras atividades humanas: como banho, na brincadeira, etc.). Então, o que é que se destaca nessa constatação da criança? **A funcionalidade dos objetos (a complementariedade funcional das coisas)**. Agora ela, subjetivamente, começa a estabelecer relações mais complexas resultantes das situações-problema que vão ocorrendo em sua vida, como por exemplo, se perguntado para que serve este objeto ou aquele outro (MARTINS, 2014).

É importante destacar que o pensamento por complexo do tipo associativo não desaparece nesse processo, pois é um processo de superação por incorporação. A esse tipo de pensamento que relacionam as funções das coisas é o que Vigotski chamou de **complexo por coleção**, aonde o ser humano vai colecionando as funções dos objetos por complementariedade, vale dizer, a descoberta de que as coisas são complementares (complementariedade da funcionalidade das coisas). Isso tem uma compreensão imprescindível

para o desenvolvimento do pensamento, porque é o princípio (mesmo que incipiente) da totalidade que vai se formando, bem como, incita que outras funções psíquicas superiores entrem em cena (MARTINS, 2014).

[...] os complexos se formam por decorrência de atributos mutuamente complementares, formando um todo heterogêneo que se completa na composição de seus elementos instituintes – do que resulta a denominação complexo “coleção”. A diferença mais decisiva entre essa etapa e a anterior reside em que os objetos incluídos não possuem os mesmos atributos. O pensamento por coleção fundamenta-se em relações cujo princípio atende à *complementariedade funcional*, por exemplo: copo, prato, colher, garfo etc., que a criança apreende em sua experiência prática e visual (MARTINS, 2016, p.1582).

Em seguida ao pensamento complexo coleção aponta o **pensamento complexo por cadeia**, onde se no complexo por coleção os objetos se relacionam por funcionalidade, enquanto no complexo por cadeia, além da noção de funcionalidade entre os objetos, vai se formando uma noção espaço-temporal dentro de uma determinada situação (ordenada). Por outras palavras, o pensamento da criança reflete os objetos onde eles se relacionam por uma reprodução, por uma sequência, por uma organização espaço-temporal dentro de uma determinada (ordenação) de uma situação, ou seja, se repetem numa cadeia temporal e espacial. Dessa maneira, este complexo é bem mais desenvolvido em relação ao complexo coleção, porque a criança até o complexo coleção ainda está refém do experiencial sensorial motor, mas, a partir de agora, a ação começa a ser substituída por uma imagem, onde a criança não se restringe ao mexer/manipular, e sim ao perceber, a sua percepção (dessa maneira, a referência não é o que ela está pegando/manipulando, mas o que ela está constatando num campo perceptual determinado) (MARTINS, 2014).

No complexo por cadeia a formação da imagem tem a figura da realidade como referência central, entretanto, de qual realidade estamos nos referindo? Da situação social de desenvolvimento a qual a criança conhece, vive, convive, e tem um limite encerrado na particularidade do sujeito (aquilo que é próprio a ele, perto dele, do mundo dele) (MARTINS, 2014).

Nessa direção, para este complexo a realidade (o seu campo sensório-perceptual) começa a fixar-se como imagem com certo grau de abstração e generalização. Então, o pensamento por complexo cadeia se orienta de modo figurativo, por uma imagem, isto é, a criança, nessa etapa de desenvolvimento do pensamento, toma como referência a imagem. Segundo Martins (2016, p.1582), neste complexo pode se ausentar completamente um núcleo

estrutural (seja associativo ou funcional, onde o primeiro elemento da cadeia não tenha, necessariamente, relação com o último), por isso, o “[...] complexo por cadeia pode adquirir um caráter indeterminado, difuso, instituindo-se por conexões altamente variáveis”⁸⁸.

[...] Por exemplo: pássaro, árvore, bosque, flores, perfume etc. [...] Nesse complexo, não é encontrado um centro estrutural, pois cada elemento da cadeia participa do conjunto tão somente por se ligar a algum aspecto parcial do elemento que o antecede e ao subsequente. Nesse sentido, Vigotski (idem, p.143) afirma que “o primeiro elemento e o terceiro podem não guarda relação nenhuma entre si, exceto que ambos, segundo seu atributo, estão relacionados ao segundo (ANJOS e DUARTE, 2016, p.210).

O **pensamento por complexos difusos** é o quarto tipo de pensamento que, conforme Vigotski (APUD MARTINS, 2016, p.1583), “[...] é uma espécie de família de coisas com a possibilidade de crescer ilimitadamente, incorporando mais e mais novos objetos concretos no grupo principal”. Sendo assim, a criança vivendo as práticas humanas mediante as explicações (mediações) dos adultos, vai captando essas relações por imagens e, dessa forma, ela começa a explicar a realidade de acordo com as suas possibilidades lógico-rationais, em face da sua realidade concreta. Nesta etapa de pensamento a criança tende a explicar as situações-problemas preterindo as leis objetiva que regem a realidade objetiva⁸⁹. Todavia, de acordo com Martins (2016, p.1583):

⁸⁸ Vejamos um exemplo dado por Martins (2014), que aqui reproduzimos com pequenos ajustes de forma: “O pai dizendo para a criança que não pode fumar, pois fumar é feio. Aí a criança disse assim: eu acho bonito. Aí o pai retruca: Não é bonito não, veja: o papai não fuma, a mamãe também não, a vovó não fuma, só a sua tia fuma, mas você reparou que ela vai fumar lá fora e ninguém acha bonito. Daí a criança fala: mas eu acho bonito soltar fumaça pela boca. Inquieto o pai fala: mas soltar fumaça pela boca faz mal, gente não foi feita para soltar fumaça pela boca. Aí a criança fica pensativa e diz: é mesmo né? Gente não tem escapamento como a sua moto”. Destarte, a criança está relacionando o ato de fumar com o escapamento da moto. Nesse exemplo a criança foi montando uma cena na cabeça a partir de seu campo concreto perceptual, logo, foi formando uma imagem e daí faz inferência, qual seja: conclui que gente não tem escapamento.

⁸⁹ Vejamos outro exemplo dado por Martins (2014), que aqui reproduzimos com pequenos ajustes de forma: “Uma criança numa roda de conversa na escola com a presença da professora pergunta: “Profe” por que o céu não cai em nossa cabeça? E aí, a professora devolve a pergunta ao grupo de estudantes dizendo: alguém sabe por que o céu não cai em nossa cabeça? Imediatamente virou um estudante e disse: eu sei, “profe”. Daí a professora diz: então, me explica, conta para nós. A criança prontamente inicia sua explicação: você sabe porque o céu não cai em nossa cabeça, porque tem aquelas árvores pontudas, pontudas e bem pontudas, elas seguram o céu, por isso que não pode cortar árvore”. Logo, a criança acredita na imagem que vê, pois, as árvores assumem a função de pilar, o céu de teto, com efeito, ‘ser corto a árvore’ (ou retiro o pilar) o ‘céu vai cair’ (o teto desaba). Neste caso, é bom destacar, a criança está envolvida na escola escutando as explicações (dos adultos) dizendo que os seres humanos estão (desmatando) ‘cortando árvores demais em nosso planeta’ e, como isso, pode ‘acabar com o mundo’ (no sentido de prejudicar sua ecologia e as relações humanas aí presentes), por sua vez, a criança/estudante reproduz aquilo que está devidamente explicado em sua mente. Nesse momento, sobressai o papel da educação escolar em desenvolver, pela internalização de signos, as funções psíquicas superiores para que essa explicação transite do plano lógico-empírico para o plano lógico-abstrato.

O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores resulta dos avanços referentes à face semântica da palavra e reside no fato de que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, trata-se de relações de segunda ordem. Da mesma forma que os demais, os complexos difusos ainda se formam nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos singulares, todavia, associa aspectos alheios ao conhecimento prático da criança, resultando em relações estabelecidas por ela livremente e baseadas, muitas vezes, em atributos errôneos. Cabe observar que as manifestações do pensamento por complexos difusos são, equivocada e frequentemente, associadas a uma suposta imaginação infantil rica.

É a partir desses avanços que a criança, gradualmente, vai ampliando as generalizações e, por conseguinte, passa a pensar a partir de **pseudoconceitos**. Conforme Vigotski (2001, p.146 APUD ANJOS e DUARTE, 2016, p.211) o pensamento pseudoconceito é denominado de pseudoconceito pela razão de seu aspecto exterior se assemelhar a um conceito, contudo, o seu aspecto interior, é um complexo. É importante destacar que todo complexo limita o sujeito no empírico-sensorial (nas coisas captáveis pelos sentidos e visíveis, isto é, limitando a experiência do ser humano somente naquilo que se insere em suas relações visuais e concretas - que ele vê, sente e escuta). Destarte, o pseudoconceito é conceito na aparência e complexo na essência, pois não ultrapassa essa esfera do experiencial que é próprio do complexo. Nas palavras de Martins (2016, p.1584)

Diferentemente das demais formas de complexos, na base da formação dos pseudoconceitos, não estão postas relações que a criança estabelece de modo relativamente livre, mas relações que ela constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, identifica-se com os conceitos usuais da língua que aprende a dominar. Entretanto, a lógica interna dos pseudoconceitos ainda se ancora nos traços visíveis e concretos do objeto e, com isso, as generalizações presentes não ultrapassam, de fato, a fusão com os objetos reais acessíveis à criança. Embora ela possa demonstrar amplo domínio de termos gerais, de conceitos aparentes, isso não significa o pleno exercício do pensamento abstrato.

Dito isto, em que pese que o pensamento pseudoconceito traduz um período de seu desenvolvimento se limita ao “aqui e agora”, a vida cotidiana e restringe (caso o desenvolvimento do ser humano cesse nesse estágio de desenvolvimento) a ampliação da atividade consciente. De modo que, cumpre a educação escolar organizar o ensino visando à superação desta etapa de desenvolvimento, e não o cristalizar na consciência do estudante, pela razão de que “[...] *o pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a*

realidade porque penetra na essência interna os objetos” (VIGOTSKI APUD ANJOS e DUARTE, 2016, p.2013, grifo do original).

Então, cabe ao ensino escolar desenvolver ações educativas que desenvolvam processos e operações psíquicas que ultrapassem os limites cognitivos do pensamento por complexo.

De acordo com Martins (2016, p.1584),

Nesse processo, urge que a criança construa abstrações elaborando generalizações dos atributos essenciais dos conceitos potenciais, tomando-os, cada vez mais, por superação de sua experiência concreta. A síntese resultante dessas operações mentais, tornando-se conteúdos do pensamento, possibilita generalizações em graus sucessivos de complexidade, com correspondente aprimoramento da função simbólica da linguagem.

O que vale dizer apreender as leis objetivas que operam na realidade concreta, isto é, que o movimento do real seja reproduzido, de forma fidedigna, na cabeça do estudante (no pensamento com vista a superar a aparência fenomênica, imediata e empírica do pseudoconceito).

Sabemos que esse processo é um caminho longo até chegar à época da adolescência, onde neste transcurso se faz necessário o enriquecimento da linguagem que, por sua vez, vai contribuir para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e suas operações lógicas correlatas. Esse é o caminho possível para se chegar ao **pensamento teórico** imprescindível para a compreensão das leis objetivas que regem o modo de vida social e, dessa forma, agir sobre seus problemas, notadamente, aqueles que são considerados vitais no sentido de superar a exploração do homem pelo homem. Nas palavras de Martins (2016, p.1584):

Portanto, os conceitos científicos não se opõem necessariamente aos conceitos espontâneos, mas os inserem, sempre, em relações mais amplas e abstratas, em outra estrutura de generalização, em decorrência da qual a realidade pode ser refletida mais profundamente pelo pensamento. O desenvolvimento dos conceitos científicos corresponde, logo, às transformações das estruturas de generalização e, nela, o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra – o emprego de signos culturalmente elaborados –, opera como *meio* de importância central [...] Em suma, o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação. O avanço qualitativo verificado tanto no pensamento quanto na linguagem resulta exatamente do fato de que, ao se entrecruzarem, mudam completamente suas estruturas internas e o ‘lugar’ que ocupam na orientação do comportamento. O pensamento, tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo.

Devendo isso ser colocado a serviço do desenvolvimento do psiquismo humano, numa perspectiva revolucionária aderente ao projeto histórico socialista. Dito de outra forma, urge a necessidade histórica da formação ampliada do psiquismo socialista onde o comportamento humano se orientará pelo princípio “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, p.33).

Como podemos observar tanto as formulações de A. Leontiev quanto às de Vigotski sobre a periodização do desenvolvimento do pensamento corroboram que é o conteúdo da atividade dominante que irá estabelecer e organizar as etapas do desenvolvimento psíquico. O desdobramento do conteúdo do pensamento, pela mediação dos signos, expressa as mudanças ocorridas na própria estrutura da atividade ao longo do desenvolvimento humano. A evolução das significações das palavras busca designar os produtos culturais do desenvolvimento das forças produtivas em relações de produção determinadas.

Outra questão a ser observada é que o pleno desenvolvimento do psiquismo humano produz o autodomínio da conduta, o domínio dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, notadamente, quando o pensamento ordena os conceitos a partir de uma lógica que torna a realidade inteligível, ou seja, quando a teoria representa de forma fidedigna o movimento concreto da realidade objetiva. Logo, tanto a nossa motricidade, quanto as relações afetivo-cognitivas se subjugam ao autodomínio da conduta engendrada, mormente, pela internalização de signos, vale dizer, pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Destarte, nos cabe agora explicitarmos as implicações da teoria da atividade no âmbito pedagógico. Tarefa que, doravante, iremos nos deter.

2.6 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Vimos até o momento que os processos psíquicos e processos educativos são intimamente articulados. Pasqualini (2013) no artigo intitulado “Periodização do Desenvolvimento Psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas” nos traz uma importante contribuição nesse sentido.

A referida autora aponta não ser possível apreender a lógica interna do desenvolvimento psíquico da criança descolada dos processos educativos, pois se de um lado os processos pedagógicos são condição ao desenvolvimento psíquico, isto é, “[...] o desenvolvimento [psíquico] somente se produz como resultado dos processos educativos”, do outro lado a compreensão das leis que regem o desenvolvimento psicológico é condição necessária para a organização e sistematização da atividade educativa, tendo em vista que o ensino escolar incide sobre as distintas épocas e períodos do desenvolvimento psíquico da criança. Por sua vez, “[...] Compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período de desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico” (PASQUALINI, 2013, p.72-73).

1. A **primeira implicação pedagógica** diz respeito **ao papel da educação escolar na formação de conceitos, tendo em vista que estes estão na base do desenvolvimento do psiquismo humano**. É importante destacar que os conceitos evoluem por meio da complexificação do conteúdo das formas sociais de atividade humana. As atividades humanas e suas relações sociais correlatas organizam as etapas do desenvolvimento psíquico humano. Dessa maneira a educação escolar tem que se adiantar a este desenvolvimento, visando promover situações que incitem as mudanças nas formas sociais de atividade por meio da complexificação do pensamento.

2. Diante disso, sabemos que cada período de desenvolvimento humano existe uma atividade social que se destaca (prepondera) entre as demais atividades sociais e, dessa forma, a atividade dominante passa a guiar o desenvolvimento do ser humano. É esta atividade que guia as principais mudanças psíquicas e a formação de sua personalidade. Essa atividade dominante que se destaca das demais atividades neste estágio de desenvolvimento psíquico se torna uma atividade imprescindível no processo de formação de sua individualidade. Cabe ressaltar que a atividade dominante se articula dialeticamente com o conjunto de atividades sociais e, ao exercer, sua preponderância em relação às demais, não suprime as mediações das formas sociais de atividade que concorrem no sentido de promover o desenvolvimento humano do ser singular. Desse modo, **o trato com o conhecimento na educação escolar deve considerar: 1º) o movimento espiralado dialético do desenvolvimento das atividades dominantes (bem como, atividades secundário-acessórias) e as mudanças psíquicas proporcionadas por elas ao longo do processo de desenvolvimento; 2º) o processo de formação dos conceitos atentando-se que é na tensão entre o conceito cotidiano e o conceito científico que a atitude científica do estudante se institui**. Logo, um projeto de

escolarização que quer ser promotor de desenvolvimento nas suas máximas expressões deve atentar para a dinâmica e a estrutura da atividade humana.

Essa **segunda implicação pedagógica** é a expressão resultante de outra, anunciada no primeiro capítulo, segundo a qual o desenvolvimento humano, em sua dinâmica e estrutura, modula o ensino escolarizado. Aqui, no segundo capítulo, então, demonstramos do ponto de vista psicológico, “lá”, no primeiro capítulo, demonstramos do ponto de vista ontológico.

3. A **terceira implicação pedagógica**, como corolário da segunda, diz respeito ao fato de que o **percurso lógico do ensino escolar e a lógica interna dos processos psíquicos do estudante não tem correspondência absoluta** (MARTINS, 2013, p.285), isto é, o desenvolvimento encerra seu próprio movimento lógico com relação ao programa escolar. Nesse sentido, **o processo de apropriação dos conteúdos escolares deve considerar a dialética entre o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento no interior da situação social de desenvolvimento do estudante** visando consolidar as aquisições novas e promover as condições pedagógicas viáveis para o aparecimento de neoformações. Lembremo-nos da premissa vigotskiana, cujo “único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”.

3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR⁹⁰.

O presente capítulo tem como objetivo expor as contribuições da teoria da atividade e da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para o trato com o conhecimento⁹¹ do componente curricular Educação Física. Dito de outra forma, incorporar as contribuições da teoria histórico-cultural à seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento da Educação Física escolar (COLETIVO DE AUTORES, 1992; ESCOBAR, 1997; GAMA, 2015). Mas, faremos essa discussão sobre uma determinada lógica de pensamento (dialética) vinculada a uma concepção de projeto histórico (socialista) (TAFFAREL, 2016; ESCOBAR, 1997).

Como foi visto no primeiro e segundo capítulo desta tese, quando o ser humano se encontra estimulado a agir por meio de uma necessidade ele, para atingir seu propósito, tem inúmeras alternativas possíveis. Para escolher a melhor alternativa, o ser humano imagina o resultado de cada uma delas, isto é, ele antecipa na sua consciência os resultados de cada uma das alternativas para escolher aquela que melhor responde à demanda requerida. Após a escolha, o ser humano dá uma consequência prática, ou seja, objetiva a alternativa. (LUKÁCS, 1978; LESSA e TONET, 2008).

Todo este processo acima descrito requereu do ser humano o aparecimento de novas funções psíquicas (neoformações) e operações lógicas capaz de produzir uma imagem psíquica que cumprisse o papel de orientar o comportamento do ser humano no sentido dele

⁹⁰ Buscamos nesta investigação propor, a partir da teoria da atividade e da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, elementos teórico-conceituais (geral) para a organização lógica dialética do trato com o conhecimento da cultura corporal para as aulas de Educação Física a partir dos ciclos de escolarização (particular), contudo, serão necessárias novas investigações de caráter empírico que explicitem como este movimento mais geral se realiza em cada conteúdo específico (jogo, esporte, ginástica, luta, dança etc.) nas aulas de Educação Física (singular) no sentido de demonstrar como o singular se constrói no geral (universalidade), e ao mesmo tempo e do mesmo modo, como o geral se materializa no singular, tendo o particular como mediação (OLIVEIRA, 2005; ESCOBAR, 1997).

⁹¹ De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p.26-30) a dinâmica curricular é composta por três polos, a saber: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização. Em virtude dos objetivos delineados nesta tese iremos dedicar nossa atenção ao trato com o conhecimento do componente curricular Educação Física.

atingir o objetivo almejado, a saber: satisfazer uma dada necessidade (LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2015). Nesse sentido, Taffarel (2016, p.05) faz importantes observações:

A formulação de conceitos, categorias e leis do desenvolvimento do pensamento e do conhecimento científico, para a formulação de uma teoria, a saber, de uma explicação científica, não é um processo simples e muito menos brota espontaneamente. É um longo processo histórico que exige ferramentas de pensamento e de pesquisa. A humanidade, para formular conceitos que explicassem o que está fora de sua mente, realizou um percurso histórico fenomenal de milênios para desenvolver capacidades psíquicas de teorizar o real concreto, ou seja, conhecer o que está para além de nós mesmos. Este processo de humanização tem que se repetir com cada ser humano, caso contrário não se reproduzem as condições que nos fazem – seres humanos. Este é, portanto, um primeiro conceito sobre ser humano: não nascemos seres humanos, mas nos tornamos seres humanos, nos atos para manter as condições de existência, o que implica na própria transformação humana e no desenvolvimento de capacidades e funções psicológicas superiores, próprias dos seres humanos.

Nessa direção, o ser humano, primeiro, terá que se apropriar dos sistemas de signos de seu modo de vida para em seguida nele se objetivar. Portanto, sobre ele incidem processos educativos cujo objetivo é produzir a humanidade até agora alcançada pelo gênero humano.

Entretanto, notadamente no modo de vida capitalista, a internalização dos signos (funções psíquicas superiores), pela via do ensino escolar, é fortemente mediada pela luta de classes expressa na contradição entre capital e trabalho. Em outros termos, há uma dualidade estrutural da educação escolar como uma exigência estrutural da sociedade capitalista cindida em classes sociais (FRIGOTTO, 2017), na qual de um lado há uma formação de quadros para gerir a produção e reprodução do capital, e aí a escola cumpre funções de caráter geral, mas do outro lado, sonega, a classe trabalhadora, o conhecimento socialmente produzido e acumulado historicamente, pois a escola forma minimamente os trabalhadores para atender as exigências de mercado⁹² cumprindo funções de caráter restritivo e, por sua vez, na vida cotidiana, estes mesmos trabalhadores lutam para acessar o conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas (ampliar sua formação), ou seja, “ O capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola: o que ele recusa é mudar a função social da escola (LETIERE APUD FRIGOTTO, 2010, p.151).

⁹² Vide a contrarreforma do ensino médio que esvazia e rebaixa a formação da juventude em nome dos interesses da reprodução do capital.

[...] a escola burguesa, desde sua origem, não podia cumprir sua promessa para todos e de igual modo [o acesso irrestrito as formas mais desenvolvidas de conhecimento]. Isso pela simples razão que a burguesia destruiu uma sociedade de classes não para abolir as classes sociais, mas para implantar outra estrutura de classe: os detentores de capital e os trabalhadores que detêm apenas sua força física e intelectual para ser vendida. Assim que a escola burguesa foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e adolescência fruindo o ócio. Mesmo em sociedades que atingiram elevado grau de democratização da escolaridade desenvolveu-se a dualidade. Uma escola mais complexa, rica e que desenvolve conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar, etc., e uma escola mais prática, restrita, adestradora para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução (FRIGOTTO, 2017, p.03).

Corroborando com essa ideia, Kuenzer (2005) demonstra que na sociedade capitalista quando a organização e gestão do trabalho sofrem mudanças um novo tipo de trabalhador precisa ser formado para atender às exigências dos processos produtivos (seja sob a base taylorista/fordista e/ou sob a base toyotista). Com efeito, como a educação escolar no atual modo de produção da vida é a principal forma de educação ela é colocada a serviço dos interesses e necessidades da classe dominante e organiza um modo de ensino cujo trato pedagógico com o conhecimento não ultrapassa os limites do conhecimento técnico-empírico sustentado pelos princípios da lógica formal, nos quais os conteúdos são fragmentados em áreas de conhecimento que não estabelecem inter-relações entre si, e nem inter-relação com a prática social concreta.

Este projeto de escolarização hegemônico pautado num pensamento pedagógico empresarial⁹³, sob “os novos fetiches mercantis”⁹⁴, visa dar consequência ao receituário neoliberal cuja genética se encontra no Consenso de Washington⁹⁵.

Diante do exposto, ao revés, do movimento hegemônico descrito, apreendemos que a luta por um projeto de escolarização para além do pensamento pedagógico empresarial deve pôr na ordem do dia os nexos e relações entre a educação escolar e o mundo do trabalho, de

⁹³ De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.108) este tipo de pensamento “Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo”.

⁹⁴ De acordo com Frigotto (2017) são novas mistificações de pseudoconceitos que buscam rejuvenescer a teoria do capital humano. São eles: a sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, competência e pedagogia das competências.

⁹⁵ Segundo Frigotto (2017, p.08) “[...] é um conjunto de medidas formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI) o Banco Mundial (BM) que passou a ser “receitado” para o ajuste das economias, especialmente dos países endividados. Trata-se de um receituário de um escopo de ideais mais amplos que se denominou de neoliberalismo”.

forma que o processo da atividade educativa escolar e o trato com o conhecimento devem ter como eixo norteador o trabalho como princípio educativo. A compreensão de que o trabalho é uma categoria fundante do ser social, considerando suas dimensões ontológica e histórica, nos conduz a apreendê-lo enquanto princípio educativo, o qual nos possibilita superar as concepções pedagógicas cujas bases teórico-metodológicas se sustentam em explicações idealista, naturalista-biológica e metafísica do desenvolvimento humano considerando-o como um percurso natural, de sucessões de etapas lineares e universais cujo corolário é que todos seres humanos alcançarão o pleno desenvolvimento, e caso não alcance foi porque ele se esforçou pouco ou sofre de alguma disfunção psicofísica, isto é, o desenvolvimento humano é obra do próprio ser humano o qual depende de sua própria força para se desenvolver. Sabemos que por trás desta formulação há um descolamento do indivíduo de suas relações sociais de produção, logo, o central é o próprio indivíduo e a sociedade é apenas um meio para ele se acomodar passivamente.

Diante disso, nos dias atuais, é uma tarefa revolucionária, por dentro da educação escolar burguesa, buscar os meios para: 1º) superar as concepções de desenvolvimento humano que preterem a dinâmica do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção; 2º) organizar o ensino escolar para promover o máximo desenvolvimento das funções psíquicas superiores no sentido da formação da personalidade dos estudantes numa perspectiva para-si.

Daí decorre a importância de uma proposição superadora, no âmbito da Educação Escolar, mormente, da Educação Física, no que tange o processo pedagógico de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento com vista a formação omnilateral dos estudantes, o que perpassa pela internalização de signos na direção do desenvolvimento do pensamento teórico.

É movido por esta necessidade histórica (a formação de uma personalidade socialista) que iremos abordar a questão do trato com o conhecimento da Educação Física escolar assente na tríade dialética: **formas sociais de atividade humana – internalização de signos – produção social do modo de vida**⁹⁶.

Explicaremos melhor essa tríade dialética a partir das contribuições de Melo (2011, p.139-141) o qual buscou em estudos anteriores analisar a atividade educativa escolar,

⁹⁶ O termo modo de vida aqui empregado não se reduz ao individualismo burguês prenhe da avareza, da competição e do oportunismo do lucro. Este termo só nos faz sentido numa articulação com o processo dialético global derivado da relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção. A noção de modo de vida exprime a situação daquilo do que é hoje sem perder de vista o vir a ser desta situação. No ventre do atual modo de vida se gesta o novo modo de vida.

notadamente, da Educação Física considerando o movimento dialético entre objetividade e subjetividade, ser genérico e gênero humano, objetivações genéricas em-si e objetivações genéricas para-si e individualidade em-si e individualidade para-si.

O processo de desenvolvimento e formação do ser genérico (ser humano) e do gênero humano é mediado pelo **processo de objetivação e apropriação**. Portanto, este processo medeia a vida do ser genérico e a história do gênero humano. É importante frisar que o ser genérico se apropria das objetivações genéricas do gênero humano, e através dessas objetivações ele se objetiva genericamente. Dessa forma, ao se apropriar das objetivações humanas, que expressa à **objetividade do gênero humano**, o ser genérico se insere na própria história da humanidade.

Contudo, o ser genérico ao se conectar ao gênero humano e se inserir no circuito histórico no qual gênero humano é o próprio demiurgo, o faz no contexto das contradições da *genericidade*.

O ser genérico se objetiva mediante apropriação das objetivações genéricas (formas sociais de atividade), pois sem a apropriação dessas objetivações o ser genérico não se humaniza, com isso, não existirá como ser humano, pois, segundo Marx (2008, p. 127, grifo do original),

Um ser que não tenha sua natureza fora de si não é um ser *natural*, não toma parte na essência da natureza. Um ser que não tenha nenhum objeto fora de si não é nenhum ser objetivo. Um ser que não seja ele mesmo objeto para um terceiro ser não tem nenhum ser para ser seu *objeto*, isto é, não se comporta objetivamente, se ser não é nenhum [ser] objetivo. Um ser não objetivo é um não-ser.

Um ser genérico se faz genérico mediante a apropriação das objetivações das gerações precedentes em um determinado modo de vida. Um ser sempre é para outro, ou seja, a produção de objetos é motivada pela objetividade natural e social, pois o homem é um ser de carecimentos, é um ser que vai além de suas necessidades imediatas, ele produz em-si e para-si, ou seja, produz um mundo material e espiritual não de forma isolada ou isoladamente, mas sempre em cooperação, e nesta processualidade social as formas sociais de atividade são significadas (formando um sistema de signos) e passam a ser portadoras de sentido. Tal assertiva pode ser corroborada pelas palavras de Marx (1989, p.195)

Mesmo quando eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, etc., uma atividade que raramente posso levar a cabo em directa associação com

outros, *sou social*, porque é enquanto homem que realizo tal actividade. Não é só o material actividade – como também a própria linguagem que o pensador emprega – que me foi dado como produto social. A minha própria existência é uma actividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para a sociedade que o produz e com a consciência de agir como ser social.

Dessa maneira, o **ser genérico exprime a síntese das objetivações genéricas**, pois nele encarna todo o conteúdo da actividade social do processo de desenvolvimento da humanidade, da genericidade. Ao se apropriar dessas objetivações o ser genérico está se apropriando da humanidade (ou de uma genericidade particular), e ao se objetivar está se objetivando para a humanidade, *para-o-outro*. Por esse entendimento a **objetividade** é o âmbito da experiência social concreta do ser genérico (relações intersíquicas) no qual é determinada sua aprendizagem social, vale dizer:

A **objetividade** é a determinação que faz do homem um ser de carências, impulsos, necessidades, paixões e que o situa num contexto natural e social determinado. Tal categoria não diz respeito ao homem como mera autoconsciência ou puro *cogito*, mas como ser concreto (OLIVEIRA, 2010, p. 81, grifo nosso).

Ou seja, a genericidade do ser humano se constrói mediante a **apropriação** de sua genericidade, mas também, pela **objetivação** de sua genericidade apropriada. No primeiro caso, a apropriação da genericidade, o indivíduo se apropria das aptidões, conhecimentos e valores elaborados socialmente e acumulados historicamente pelo gênero humano e, por decorrência, ele se insere no fluxo histórico da humanidade. No segundo caso, a objetivação de sua genericidade, o ser humano singular participa da construção do gênero humano, e cria as possibilidades e condições para que exista a apropriação (DUARTE, 1992).

Então, podemos sintetizar que a **objetividade** emula a necessidade do ser humano se objetivar e, concomitantemente, **se apropriar das objetivações**, contudo, a objetividade, como existência real de um mundo exterior, como genericidade, isto é, como sociabilidade humana com determinadas relações concretas nas quais em seu interior ocorre o processo de objetivação e apropriação.

Nesse sentido, o trato pedagógico do conhecimento ao estabelecer princípios e categorias que possam nortear o processo de ensino, cuja função é atuar sobre a consciência do outro visando influenciar o seu comportamento, deve partir da **objetividade** da consciência, ou como dizia Chasin (2009), da subjetividade objetivada e da objetividade

subjetivada, pois dessa forma sua ação não perde a aderência com a realidade objetiva e social, logo, “[...] *é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência*” (Marx, op. cit.).

Então, o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento deve ter como parâmetro a **objetividade do aluno** que é **portador de uma genericidade** (prática) formada no **processo de apropriação das objetivções genéricas (signos)** de um determinado modo de vida.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que o modo de vida capitalista encerra a contradição entre a Humanização e a Alienação, na qual os seres humanos se objetivam e se apropriam dessas objetivções genéricas de forma alienada, isto é, nas **objetivções genéricas em-si** que se forma a **genericidade em-si**. Não obstante, a realidade é dialética, sendo que, “[...] *os pólos opostos não se excluem mas se incluem, se determinando reciprocamente*” (SAVIANI, 2004, p.26). Nesse sentido as contradições das objetivções em-si geram sua antítese, **as objetivções para-si**, que formam uma **genericidade para-si** enquanto possibilidade de superação por incorporação de formas alienadas de objetivções humanas.

De acordo com Duarte (1992, p. 140-141)

A relação do indivíduo com as objetivções genéricas é qualitativamente diferente, em decorrência do nível de cada objetivção, de suas características específicas e do grau de alienação das relações sociais no interior das quais se realiza a apropriação dessas objetivções pelos indivíduos. O simples fato de que a maioria dos homens não possam se apropriar de um determinado tipo de objetivção genérica já é, por si só, indicador do grau de alienação existente nas relações sociais.

Segundo György Márkus (1974, p.88) “[...] *o homem pode ser o que ele é, pode manter uma existência humana tão-somente através das relações efetivas estabelecidas com os outros homens [...]*”, que significa dizer, primeiro que, a genericidade só se constitui pela mediação da sociabilidade, e segundo, que o homem para se tornar humano tem que se apropriar das objetivções genéricas do gênero humano e, desse modo, se inserindo na própria história da humanidade. Terceiro, as formas sociais de atividade se expressam como síntese de objetivções genéricas, logo, portadora de genericidade, “*são sistemas de referências*” que servem de guia e instrumento para a atividade do indivíduo e da sociedade (DUARTE, 1992).

Nesse sentido, os sistemas de referência encerram as objetivções humanas (sistema de signos) tanto na forma em-si quanto na forma para-si.

As objetivações genéricas em-si (significações sociais que encerram um sentido pessoal) se efetivam na vida cotidiana como “[...] atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade [...]” (DUARTE, 2001, p.32), portanto essa esfera de objetivação “[...] são constituídas pela linguagem e pelos usos de costumes [e] são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente estes mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de produção [...]” (ibid., p.32), ou seja, “[...] através de processos que não exigem reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações [...]” (id., ibid.).

Apesar de ser o ponto de partida da formação da genericidade do indivíduo, as objetivações genéricas em-si não expressam o grau de desenvolvimento do gênero humano porque sua produção e reprodução não se fazem conectadas com a totalidade social, ela se faz no imediato, espontâneo, no seu *hic et nunc* (DUARTE, 1992; 2004).

Conforme Duarte (2001) na esteira de Heller, as objetivações genéricas em-si circunscritas na vida cotidiana devem ser entendidas como uma condição necessária para as objetivações genérica para-si, todavia, no bojo das relações sociais alienadas os indivíduos nela inseridos permanecem quase que absolutamente reduzidos à vida cotidiana, isto é, a vida cotidiana não é precipuamente alienada, mas na sociedade capitalista as relações sociais são alienadas e alienantes, por conseguinte, a vida cotidiana se aliena também.

Por sua vez, na sociedade capitalista existe uma prolongamento da vida cotidiana⁹⁷ para maioria dos seres humanos e, desse modo, conformando, de forma predominante, um ser humano **em-si** que “[...] caracteriza a genericidade que se efetiva sem que haja uma relação consciente dos homens para com ela [...]” (ibid., 1992, p.145). Para transmigrar de um ser humano **em-si** para um ser humano **para-si**, que diz respeito à ascensão de sua genericidade ao nível da consciência (ibid., idem), é necessário se mover por dentro das contradições da sociedade capitalista no sentido de possibilitar apropriações das objetivações genéricas para-si visando uma genericidade para-si.

⁹⁷ De acordo com essa assertiva Duarte (1992, p.192) diz “A particularidade não é, em si mesma, alienação, pois todo ser humano, com já afirmei, é sempre particular e genérico. *A alienação reside no fato da particularidade tornar-se o centro da vida do homem singular.* Mas como diz Heller [...] a transformação da particularidade em centro da vida, a transformação da genericidade em meio de autoreprodução, não é uma característica antropológica pertencente a todo e qualquer ser humano. Se ela torna-se uma característica da média dos seres humanos isso ocorre *em função das relações sociais de dominação* e não de uma ‘natureza humana’” (grifo nossos).

Isso significa que o trato pedagógico com o conhecimento deve buscar uma constante aproximação da vida não cotidiana na qual estão presentes aquelas “[...] atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo [...]” (id., *ibid.*), em que a esfera das objetivações genéricas para-si como a ciência, filosofia, arte, moral, etc., se constitui na

[...] encarnação da liberdade humana [cujas] objetivações genéricas para-si são a expressão do grau de liberdade que o gênero humano alcançou em uma determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza) (HELLER apud DUARTE, 1992, p.151).

Destarte, o trato com o conhecimento na Educação Escolar, em específico na Educação Física deve possibilitar, ao ser genérico (estudante) o acesso às objetivações em seus níveis mais avançados permitindo a ele uma relação consciente com o todo social que inclui a própria vida cotidiana. Decerto, esse caminho leva à formação dos conceitos científicos e, por sua vez, do pensamento teórico (o *télos* da atividade educativa escolar e do trato com o conhecimento).

Segundo Duarte (1992, p.151) umas “[...] *das diferenças entre a apropriação das objetivações genéricas em-si e a apropriação das objetivações para-si está em que esta última exige, em princípio, a superação do caráter não-consciente, espontâneo, com que se realiza a primeira*”, nos propiciando uma visão de conjunto e estruturante ante as contradições imanentes da sociabilidade produtora de mercadorias e, com efeito, nos dando condições para um salto para fora da “[...] *opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista [...]*” (SAVIANI, 2004, p.39). Nas palavras de Duarte (1992, p. 194)

[...] um indivíduo que vive no interior de relações sociais de dominação [...] por mais que ele se desenvolva no sentido da construção de sua individualidade para-si, isso não significará a eliminação da alienação em sua vida. O que ocorre é que ele manterá uma relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais, subjetiva e objetivamente, ele reproduz em sua vida, tanto a alienação quanto a humanização, e estará em constante processo de superação das formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência”, o que significa dizer que a elevação dos níveis de consciência do indivíduo sobre a realidade alienada na qual vive sempre tem que ser acompanhada de uma práxis revolucionária visando em última instância, e mediado pela sua consciência revolucionária, transformar as relações sociais produtivas causadoras da alienação, vale dizer, a divisão social do trabalho e apropriação privada dos meios de produção.

Com isso, a formação do ser humano mediado pelas apropriações das objetivações genéricas para-si nos coloca diante de um horizonte teleológico tendo em vista a formação de uma individualidade para-si

[...] enquanto singularidade que se desenvolve em relação consciente com a universalidade do gênero [...] Entendo que o desenvolvimento do indivíduo no sentido de uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano não significa uma anulação da individualidade, mas sim sua ascensão a um nível qualitativamente superior (DUARTE, 1992, p. 139).

Essa “ascensão a um nível qualitativamente superior” vale dizer, o desenvolvimento do comportamento complexo culturalmente formado, reque um ensino que se adiante ao desenvolvimento humano como proposto por Vigotski (op.cit.), isto é, um ensino sistematizado que considere a situação social de desenvolvimento do estudante considerando o nível de desenvolvimento real com vista à área de desenvolvimento iminente cujo resultado é o surgimento de neoformações. Ou seja, um processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica de conteúdos universais a serem apropriados, bem como, formas adequadas de apropriação desses conteúdos. Todo esse processo realizado intencionalmente tende a elevar a genericidade ao nível da consciência, dito de outra forma, visa formar no indivíduo a humanidade posta historicamente.

De acordo com György Márkus (1974, p.88) “[...] *o indivíduo só pode se tornar homem se assimilar e incorporar à sua própria vida, à sua própria atividade, as forças, formas de comportamentos e idéias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor. O indivíduo concreto é pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico*”. Sendo assim, sempre existe uma necessidade objetiva de um homem mediar à formação do indivíduo em homem, logo, ocorre um processo de educação segundo Leontiev (2004), e esse processo de educação não é qualquer um, é aquele que promove a internalização de signos como condição necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, com efeito, o desenvolvimento do pensamento teórico resultando a formação da individualidade para-si (traduzida na formação da personalidade para-si).

E é justamente pela necessidade objetiva de formar o ser humano nesta perspectiva apontada por nós que o trato do conhecimento pode assumir a função de “[...] *mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana (onde ele se apropria das objetivações genéricas em-si) e formação do indivíduo nas esferas não cotidianas da vida social, isto é, as esferas das objetivações genéricas para-si*” (DUARTE, 1992, p.150).

Para Marx (2004, p.113)

O homem *rico* é simultaneamente o homem carente de uma totalidade de manifestação humana na vida. O homem, no qual a sua própria efetivação existe como necessidade (*Notwendigkeit*) interior, como falta (*Not*). Não só a *riqueza*, também a *pobreza* do homem consegue na mesma medida – sob o pressuposto do socialismo – uma significação *humana* e, portanto, social. Ela é o elo passivo que deixa sentir ao homem a maior riqueza, o *outro* homem como necessidade (*Bedürfnis*). A dominação da essência objetiva em mim, a irrupção sensível da minha atividade essencial é a *paixão*, que com isto se torna a *atividade* da minha essência.

“O homem rico” não é aquele que subjuga o *ser* em relação ao *ter*, não é aquele que vê no outro a sua negação, cuja vida ao longo de sua experiência social é vivida de forma unilateral. Ao revés, para Marx, o homem rico é aquele voltado para as necessidades humanas, ou seja, sua atividade está voltada para o gênero humano, logo, ela é formada omnilateralmente, pois, ele, o homem, é carente de múltiplas necessidades, que não são só dele, mas, do seu outro, por isso, para satisfazer suas necessidades ele o faz *para-si*.

Sendo assim, a categoria da **individualidade para-si** se situa em um patamar qualitativamente superior à **individualidade em-si**. Se partirmos do pressuposto que a Educação Escolar e Educação Física, mediada pelo trato com o conhecimento, objetiva elevar os níveis de consciência dos estudantes em vista a totalidade social, estaremos, teleologicamente, direcionando a aprendizagem dos estudantes para formas de apropriações das objetivações humanas situadas na esfera da vida não cotidiana, pois, nesta esfera nós nos reproduzimos para o gênero humano em vista de edificar um sistema de referências que os leve a compreensão da totalidade social que o cerca.

A proposição, a partir da tendência da individualidade para-si⁹⁸, é levar o indivíduo a compreender sua singularidade por meio das contradições inerentes ao modo de produção de sua existência (sua particularidade). Este encaminhamento metodológico irá possibilitar a superação da individualidade em-si que apreende o movimento da realidade como algo espontâneo, natural, e não como um processo histórico em que, por mediação da relação dinâmica entre objetivação e apropriação, os indivíduos em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas vão se fazendo enquanto seres genéricos.

⁹⁸ Sobre esta intensificação ontológica do ser do homem, Duarte (1992, p.198) faz a seguinte advertência: “Antes de mais nada é preciso dizer que a forma mais correta de se referir ao indivíduo para-si seria utilizando-se a expressão indivíduo em processo de ascensão da individualidade em-si à individualidade para-si. Isso porque não há uma linha divisória rígida que separe a individualidade em-si de individualidade para-si”.

Destarte, a individualidade para-si, mediada pelas objetivações genéricas para-si, **supera por incorporação** a individualidade em-si, pois além de estabelecer uma relação consciente com a vida cotidiana (esfera da individualidade em-si) também se relaciona conscientemente com a vida não cotidiana, isto é, vive sua vida cotidiana guiada pela vida não cotidiana buscando estabelecer os nexos e relações das múltiplas determinações que as envolvem.

O processo de ensino sistematizado de formação da individualidade para-si se institui na tensão entre as objetivações genéricas em-si (nas quais predominam os conceitos cotidianos) e as objetivações genéricas para-si (em que predominam os conceitos científicos), entretanto, nesse processo para desenvolvermos pensamento teórico, a internalização das objetivações genéricas para-si devem predominar sobre as objetivações genéricas em-si, tendo em vista que a ascensão do indivíduo em-si para o indivíduo para-si condiz com a formação de sistemas axiológicos para-si os quais devem conduzir a vida genérica para-si. Caso ocorra o inverso, poderá haver um prolongamento do pensamento por complexo e, assim, obstando o desenvolvimento psíquico do ser humano restringindo-o a uma relação espontânea e natural com a sua particularidade.

Por isso, a necessidade da apropriação das objetivações genéricas para-si se tornar o momento predominante da relação. Segundo Duarte (1992, p.216), na esteira de Heller, o aspecto mediador entre a condução da vida cotidiana (esfera das objetivações genéricas em-si) e a relação consciente com as objetivações genéricas para-si é a concepção de mundo, pois,

[...] uma concepção de mundo de mundo para-si, que não resulta da mera justaposição de elementos de diversas e até opostas visões da sociedade, do homem e da vida; a concepção de mundo por sua vez, possibilita ao indivíduo buscar construir uma hierarquia consciente de atividades da vida cotidiana; essa condução da vida cotidiana possibilita o aprofundamento da relação consciente com o gênero humano, levando a uma constante reformulação da concepção de mundo, etc. Esse processo não se realiza de maneira simples, num desenvolvimento linear, mas se move por uma luta de inúmeras contradições, especialmente no período da pré-história da humanidade, isto é, no interior das relações sociais de dominação, sendo em muitos casos extremamente difícil para o indivíduo distinguir entre várias alternativas de ação, qual a conduzirá a resultados mais condizentes com os valores humano-genéricos que ele elegeu como fundamento em sua concepção de mundo.

Dessa maneira, a concepção de mundo (projeto histórico) se converte em lentes de alcance que permitem enxergar além da cortina de fumaça causada pela “*opacidade das relações capitalistas*”, e, com efeito, regula conscientemente o pensar e a ação do ser humano

para-si. E a concepção de mundo, a nosso juízo, que deve nortear o trato pedagógico com o conhecimento é a concepção de mundo socialista, o qual nos possibilita realizar uma crítica radical ao modo de vista capitalista com vista a sua superação.

A partir desta exposição buscamos justificar que o trato com o conhecimento da Educação Escolar, em especial da Educação Física não pode preterir a interrelação entre as formas sociais de atividade, a internalização de signos e a produção social do modo de vida sob o risco de não alcançar o objetivo da atividade educativa escolar: a formação do pensamento teórico expressão da internalização das objetivações genéricas para-si.

Doravante, explicitaremos como a teoria histórico-cultural, notadamente, a teoria atividade pode contribuir no trato com o conhecimento da Educação Física na perspectiva que apresentamos até o momento.

3.1 O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA.

Neste momento não temos a intenção de fazer um estado da arte sobre a crítica ao objeto de ensino e as abordagens metodológicas de ensino da Educação Física assente em concepções naturalista-biológica e idealista, pois tal propósito já foi realizado em outras investigações e estudos⁹⁹.

Também não temos por objetivo empreender um balanço sobre as investigações e os estudos que buscam expor os nexos e relações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem metodológica de ensino crítico-superadora e entre Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia

⁹⁹ Sobre esta questão sugerimos os seguintes estudos: Albuquerque (2007); Alves (2010); Colavolpe (2009); Coletivo De Autores (1992); Escobar (1997; 2006; 2009); Melo (2011); Mello (2014); Nascimento (2014), Silva, W. (2011), Santos Junior (2005; 2009); Silva, A. (2009); Silva (2009), Silva, J. (2009); Taffarel (1993; 2006; 2009; 2014; 2016); Teixeira (2009).

Histórico-Cultural e a Abordagem metodológica de ensino crítico-superadora, pois já existem trabalhos com este fim¹⁰⁰.

A questão central que nos motiva neste capítulo é explicitar quais contribuições, de natureza teórico-conceitual a teoria da atividade e a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico concorrem ao aprimoramento do trato com o conhecimento da Educação Física escolar, que tem na abordagem metodológica de ensino crítico-superadora sua forma mais desenvolvida?

A obra Metodologia do Ensino da Educação Física, também conhecida por Coletivo de Autores, propõe um abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física com a finalidade de contribuir na organização do trabalho pedagógico da escola e orientar a práxis pedagógica do (a) professor (a) de Educação Física. Ancorada na teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético faz uma crítica radical às concepções naturalista-biológica e idealista que buscam fundamentar os objetos de ensino e a função social da Educação Física no âmbito da Educação Escolar.

De acordo com o estudo de Silva, W. (2011)¹⁰¹, a abordagem crítico-superadora do ensino da Educação Física supera as abordagens naturalista, biologizante e idealista do ensino da Educação Física Escola pela forma (dialética) com que trata a relação entre atividade, consciência e produção social do modo de vida humano. Nas palavras de Silva, W. (ibid., p.64):

Um dos saltos qualitativos da proposição crítico-superadora em relação às demais proposições pedagógicas da Educação Física, está na delimitação do seu objeto de estudo, uma vez que para fazer essa delimitação toma como pressuposto fundamental a explicação ontológica sobre o desenvolvimento do homem, destacando desse processo a categoria fundante do ser social, o trabalho. E partindo do entendimento do trabalho enquanto atividade humana delimita o que do patrimônio histórico cultural da humanidade tem que ser acessado pelas novas gerações para tornarem possível o seu processo de humanização. O coletivo de autores teve o mérito de trazer “a prática do homem para a explicação do que é Educação Física”.

¹⁰⁰ No que tange os estudos sobre os nexos e relações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural recomendamos conferir os trabalhos de Martins (2013a, 2013b, 2015), Martins et.al. (2016), Marsiglia (2011), Marsiglia et.al. (2013), Marsiglia et.al. (2011), Pagnocelli et.al. (2016), Pasqualini et.al. (2016). Sobre os nexos e relações entre Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e a Abordagem metodológica de ensino crítico-superadora sugerimos os estudos de Taffarel (2015, 2016), Gama (2015), e guardando as devidas diferenças, os estudos de Goelner (1990), Escobar (1997), Pernambuco (2010; 2013), Silva (2014), Carvalho (2016), Lacerda (2015), Silva, R. (2017) e Oliveira (2017).

¹⁰¹ O estudo ao qual nos referimos é a dissertação de mestrado intitulada “**Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física:** para além da formação unilateral”, orientada pelo Prof.º Dr.º Cláudio Lira Santos Junior.

Ainda com Silva, W. (2011) a proposição pedagógica Crítico-Superadora distinta das demais (Desenvolvimentista, Construtivista, Promoção da Saúde e Crítico-Emancipatória) seleciona seus conhecimentos (conteúdos de ensino) advindos do objeto de estudo denominado de Cultura Corporal. O trato pedagógico deste conhecimento, na perspectiva crítico-superadora, parte da lógica dialética que considera o conhecimento como resultado da atividade objetiva consciente do ser humano sobre a realidade objetiva. Nesse sentido:

[...] o conhecimento é tratado de forma a ser retrçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada [...] O conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos [...] (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40).

Esta lógica de apropriação da cultura corporal possibilita um processo formativo cuja função social (da escola, do currículo e da educação física) é desenvolver uma atitude científica no estudante no sentido do mesmo constatar, interpretar, compreender, explicar os dados da realidade social visando nela interferir para gerar mudanças (aquelas que expressam a luta e a vontade política da classe trabalhadora). Por conseguinte, o objeto do currículo é a reflexão científica do estudante sobre a realidade social que o cerca. Conforme exposto por Taffarel (2013, p.140, grifo do original):

[...] à **função social da escola** [e da educação física] que é elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica, passa pela valorização da aquisição, pelo estudante, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, o que implica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Esta função está em contra ponto com a função atribuída à escola pela burguesia que é moldar subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por parte da burguesia. Esta função social da escola é historicamente constituída e, a escola [e a educação física] ensina, mesmo quando parece não ensinar. A esta perspectiva de escola [e da educação física] se opõe o projeto da classe trabalhadora que atribui à escola outra função social: a de elevar as funções psicológicas, elevar a capacidade teórica, elevar a atitude científica dos estudantes [...] Essas funções não se dão fora da aprendizagem, tanto de processos psíquicos quanto do domínio de instrumentos e ferramentas de pensamento e de pesquisas desenvolvidas

ao longo da história da humanidade para se conhecer o real concreto e superar o mundo da pseudoconcreticidade, ou seja, das representações do real.

Por esse viés, o trato com o conhecimento da cultura corporal nas aulas de Educação Física confronta o estudante com as contradições e os enfiamentos postos pela **produção social do modo de vida burguês**. De acordo com Saviani (2007, p.160, grifo nosso):

O modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade [...] **A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho.**

Sendo assim, Gama (2015, p.207), na esteira de Saviani (2005, 2007), aponta que a organização do ensino (e, neste momento, incluímos o ensino da Educação Física) deve considerar o enfrentamento de quatro contradições inerentes às relações sociais capitalistas estreitamente relacionadas à educação, são elas: contradição entre o homem e a sociedade; contradição entre o homem e o trabalho, a contradição entre o homem e a cultura e a contradição entre homem natureza e o homem cultura. De sorte que, tais contradições deverão orientar a organização do trabalho pedagógico ao longo das etapas de escolarização, na qual a **educação infantil** abordará a contradição entre a natureza e a cultural, o **ensino fundamental** abordará a contradição homem e sociedade, o **ensino médio** abordará a contradição homem e trabalho e o **ensino superior** abordará a contradição entre o homem e a cultura.

Nesse sentido, o trato com o conhecimento, nesta perspectiva crítico-superadora e histórico-crítica¹⁰², conduz o estudante a confrontar-se com as contradições do modo de vida burguês cujo corolário é a ampliação das referências de seu pensamento que, de forma gradual, vai instituindo uma visão de conjunto sobre o modo de vida burguês produtor

¹⁰² Concordamos com Taffarel (2016, p.16) ao explicitar que: “O respaldo teórico da obra, vinte e três anos depois (1992-2015), está fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, que explica como nos tornamos seres humanos, como se desenvolve o psiquismo humano, na Teoria Pedagógica Histórico-Crítica que explica cientificamente a educação a partir da crítica formulada sobre as tendências educacionais, a forma como a escola enfrenta os grandes desafios sociais, a função social atribuída à escola e a proposição didática que valoriza uma concepção positiva do ato de ensinar (socialização e transmissão do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, vale dizer, a ciência, a arte, a filosofia, etc.)”.

daquelas contradições. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.28), isto implica numa lógica curricular que seja:

[...] 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 [...].

É por esse viés que o Coletivo de Autores, considerando a unidade dialética entre atividade e consciência, propõe uma forma de organização de pensamento sobre o conhecimento a partir dos ciclos de escolarização básica segundo os quais os conteúdos de ensino são tratados metodologicamente de forma simultânea de modo que, progressivamente, vão formando sistemas de referências pelos quais o pensamento do estudante se amplia de forma espiralada.

Não obstante, o avanço acima assinalado no que tange o trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino da Educação Física, partimos do entendimento 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, por sua vez, carecendo de uma atualização neste aspecto.

Esta lacuna teórico-conceitual acima sublinhada se expressa, a nosso juízo, por duas razões articuladas. No Brasil, no momento histórico em que ocorreu a produção do livro Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores), não se tinha fácil acesso às obras da psicologia soviética, notadamente aquelas produzidas pela Escola de Vigotski, o que limitou os autores no aprofundamento dos nexos e relações entre o papel da educação escolar e da educação física no desenvolvimento psíquico do estudante ao longo de processo de escolarização. Outra razão que podemos apontar, como consequência da primeira, é que na produção do conhecimento da educação física no Brasil ainda não tínhamos estudos empíricos e teóricos que subsidiassem, a partir da teoria histórico-cultural, as discussões acadêmicas em torno da periodização do desenvolvimento psíquico e o ensino da educação física.

Por essas razões que esta tese visa contribuir no preenchimento desta lacuna, e para que outros estudos possam avançar ainda mais nas reflexões aqui desenvolvidas. Temos ciência

que atualizar uma obra tão importante para a Educação Física brasileira não é tarefa de um único pesquisador, mas de um coletivo de pesquisadores articulados em grupos de pesquisas. Portanto, temos a intenção de abrir uma vereda para que outras surjam na mesma direção.

Então, passemos ao exame dos ciclos de escolarização básica proposta pelo Coletivo de Autores.

A necessidade pedagógica de atualizar os ciclos de escolarização básica, a nosso juízo, se justifica quando avaliamos que o domínio, pelo (a) professor (a), dos processos pedagógicos supõe o conhecimento das leis que regem o desenvolvimento psíquico, do (a) professor (a) ao organizar o ensino sistematizado com vistas ao desenvolvimento máximo das funções psíquicas superiores. Ou seja, o (a) professor (a) de posse deste domínio de conhecimentos (os nexos e relações entre o conteúdo da atividade dominante, das atividades acessórias e da periodização do desenvolvimento psíquico) terá melhores condições (subjativas) para responder pedagogicamente às seguintes perguntas: Para quem ensinar? O que ensinar? Para quem ensinar? E como ensinar? Por outros termos, apreendendo aqueles nexos e relações o (a) professor (a) estabelecerá uma relação mais consciente com a tríade conteúdo-destinatário-forma (MARTINS, 2013) cujo resultado é, na materialização do processo do trabalho pedagógico, a compreensão científica do (a) professor (a) sobre “[...] *o que* a criança conscientiza daquilo que lhe é ensinado e *como* esse conteúdo se torna consciente para a criança” (LEONTIEV APUD DUARTE e EITD, 2007, p.52).

Nesta direção, Leontiev (2006) assinala que os períodos de desenvolvimento psíquico do ser humano são marcados pelo conteúdo das atividades sociais que vinculam o ser humano ao meio social. Com efeito, se torna imprescindível que os nexos, as relações e as contradições entre o trato com o conhecimento e os períodos de desenvolvimento psíquico do ser humano estejam revelados ao (a) professor (a) no sentido dele ampliar seu domínio sobre os conhecimentos necessários para organizar um ensino sistematizado que promova desenvolvimento, isto é, promova desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notado quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, este lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento do processo reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2006, p.63).

Portanto, é no contexto social de desenvolvimento da criança que se apontam novas funções (neoformações), como também, se consolidam aquelas já adquiridas em períodos anteriores da vida social da criança. Desta maneira, sobre este contexto deve atuar o trato com o conhecimento da Educação Física no âmbito escolar.

Disto decorre, de um lado, a necessidade de apreender a lógica interna do trato com o conhecimento assente na interrelação entre: as formas sociais de atividade humana – a internalização de signos – e a produção social do modo de vida¹⁰³; e do outro lado, converter esta tríade anterior em um processo pedagógico que promova desenvolvimento.

Diante destas reflexões caracterizaremos, do ponto de vista psicológico, os Ciclos de Escolarização Básica proposta pelo Coletivo de Autores e, em tempo, realizaremos as devidas atualizações.

3.1.1 OS CICLOS DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA: a organização escolar do conhecimento na perspectiva histórico-cultural.

Os ciclos de escolarização básica, como proposto pelo Coletivo de Autores e atualizado (em alguns pontos) por Taffarel et. al. (2010), segue a lógica em que “[...] os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no

¹⁰³ Isto significa dizer que o trato com o conhecimento das atividades sociais da cultura corporal terá como diretriz ontológica a tríade dialética: formas sociais de atividades humanas – internalização de signos – produção social do modo de vida, pois, a nosso juízo, possibilita a superação de formas idealista, naturalista e espontaneísta de organizar o ensino sistematizado no âmbito da Educação Física. Notadamente, ao tratar pedagogicamente os conteúdos das formas sociais de atividades humanas presentes na cultura corporal considerá-la como um fenômeno produzido socialmente num determinado modo de vida humano, cujas formas sociais de atividades inerentes a este fenômeno vinculam o ser humano ao seu modo de vida, e nele, pela mediação das atividades sociais, se produz e se reproduz como ser humano. Não obstante, as formas sociais de atividade não estão dadas ao ser humano no ato de seu nascimento, ao revés, pela mediação dos seres humanos adultos (nas relações intersíquicas), e pela via da educação, aquele candidato à humanidade internaliza as atividades culturais significadas socialmente (sistema de signos) com o intuito de orientar (de forma consciente) o comportamento individual e coletivo dos seres humanos na direção da satisfação de um conjunto de necessidades humanas (como aquelas inerentes à cultura corporal). Neste processo, aquele candidato à humanidade, se humaniza, e passa a se objetivar em seu modo de vida por meio das formas sociais de atividade humana. Deste modo, o ser humano se reproduz socialmente pela mediação da cultura.

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).

Por esse viés, o primeiro ciclo tem início na Educação Infantil¹⁰⁴ na **Época** da Infância envolvendo os **Períodos** da pré-escola¹⁰⁵ e da idade escolar (até a 3ª série/4º ano¹⁰⁶ do Ensino Fundamental). O propósito deste ciclo é confrontar o estudante com os dados da realidade para o mesmo, gradualmente, organizar no pensamento a identidade destes dados. Tanto a escola quanto o professor serão mediadores neste processo. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, o estudante dá um salto qualitativo quando “[...] começa a categorizar os objetos, sistematizá-los e associá-los”. (TAFFAREL et.al., 2010, p.204)

O segundo ciclo tem início no Ensino Fundamental na **Época** da Infância envolvendo o **Período** da idade escolar e adolescência inicial englobando a 4ª, 5ª e 6ª séries (5º, 6º e 7º ano respectivamente); o objetivo deste ciclo é que o estudante organize em seu pensamento os dados da realidade sistematizando-os na forma de conceitos que busquem explicar os enlaces e relações entre os objetos, ações e fenômenos presentes na realidade objetiva. Do ponto de vista do desenvolvimento do pensamento, o estudante dá um salto qualitativo quando “[...] começa a estabelecer generalizações” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.35).

O terceiro ciclo de escolarização tem início na segunda metade do Ensino Fundamental na **Época** da Adolescência envolvendo o **Período** da adolescência inicial e adolescência, a qual engloba a 7ª e 8ª séries (8º e 9º ano respectivamente). Neste ciclo espera que agora o estudante amplie a sistematização do conhecimento iniciado no ciclo anterior, isto é, amplie suas referências de pensamentos a partir dos conceitos científicos. O estudante avança quando “[...] reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria” (id. ibid.).

O quarto ciclo corresponde ao Ensino Médio na **Época** da **Adolescência**, envolvendo o **Período** da adolescência, e tem o propósito que o estudante aprofunde a sistematização do

¹⁰⁴ Primeira etapa da Educação Básica.

¹⁰⁵ Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 5/2009 art. 5º, § 2º, é obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, considerando que de 0 a 5 anos de idade são as crianças que irão para as creches, e de 4 a 5 anos de idade a criança inicia a pré-escola.

¹⁰⁶ A partir da política de ampliação do Ensino fundamental de oito para nove anos (iniciada em 2005) a criança adentra no Ensino fundamental no 1º ano com a idade escolar de seis anos e finaliza no 9º ano com a idade escolar de 14 anos. Então, este período de escolarização se expressa da seguinte maneira: Classe de alfabetização (CA) = **1º ano**; **1ª série = 2º ano**; **2ª série = 3º ano**; **3ª série = 4º ano**; **4ª série = 5º ano**; **5ª série = 6º ano**; **6ª série = 7º ano**; **7ª série = 8º ano**; **8ª série = 9º ano**.

conhecimento. Há um salto qualitativo em sua aprendizagem quando “[...] estabelece regularidades dos fenômenos” (TAFFAREL et.al.. 2010 p.2004).

Diante do exposto teceremos algumas observações.

Como foi exposto no segundo capítulo desta tese, a partir das contribuições de Martins (2012; 2014; 2016), Leontiev (2004; 2006) e Vigotski (2006; 2009), a criança na **Época** da primeira infância principia, pela mediação do adulto, a superação da predominância das funções psíquicas elementares na direção da formação e estruturação das funções psíquicas superiores, por exemplo, a criança (bebê) no final do primeiro ano de vida institui, a partir da mediação do adulto, o seu principal marco referencial que é a consciência embrionária de si, resultante pela diferenciação que o bebê faz de si mesmo e dos objetos de seu entorno social (MARTINS, 2012).

Ademais, concordamos com Martins (2012, p.120, grifo nosso) ao defender que “[...] as creches não são outra coisa, senão **escolas**. Como tal, demandam uma organização político-pedagógica calcada em preceitos científicos sólidos, na base dos quais se evidencia a imensa reponsabilidade presente no trabalho dispensado à criança pequena”.

Destarte, a criança já na época da Primeira Infância, a partir da mediação do adulto, inicia a “**organização da identidade dos dados da realidade**”, e, caso essa mediação ocorra sob as condições de um ensino sistematizado, o qual considera que “[...] não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento” (id., ibid., p.100), tal processo tende a atingir em sua época e período as expectativas almejadas para este estágio de desenvolvimento humano.

Nesse sentido, avaliamos que o primeiro ciclo de escolarização, considerando seu propósito “a organização da identidade dos dados da realidade”, e a escola e o professor como par indispensável nesta tarefa, têm como ponto de partida a educação infantil (não a pré-escola, mas sim a creche) e, com isto, consideramos que a apropriação sistematizada das atividades sociais presentes na cultura corporal pode contribuir nesta etapa de escolarização no sentido de promover o desenvolvimento psíquico da criança.

Outra observação que fazemos sobre o referido ciclo diz respeito a sua extensão. Como dito anteriormente, é um ciclo que se inicia no **Período** da idade pré-escolar e se estende até a 3ª série (4ºano). A partir de nossos estudos ao final da idade pré-escolar (\pm 5 anos de idade), a criança, sob as condições de um ensino sistematizado, já adquiriu funções psíquicas superiores e operações racionais que lhe permitem ir além de “organizar a identidade dos dados da realidade”, de forma que o estudante “[...] dá um salto qualitativo [...] quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los” (COLETIVO DE AUTORES,

1992, p.35). Além de organizar a identidade dos dados da realidade ele inicia a sistematização destes dados a partir de generalizações primárias, posto que o estudante começa a generalizar não só as propriedades dos objetos, mas também o lugar que estes objetos ocupam nas relações sociais do seu entorno (inicia as conexões objetivas entre os objetos, ações e os fenômenos). De acordo com Martins (2010, p.78), as principais aquisições do quinto ano de vida da criança diante de uma aprendizagem sistematizada são:

- Fortalecimento das aquisições anteriores;
- Maior precisão na compreensão do idioma;
- Elaboração mais acurada da consciência de si e de seu entorno;
- Níveis mais avançados de sociabilidade;
- Formação de conduta arbitrária;
- Acentuado desenvolvimento das instâncias morais e éticas de seus comportamentos;
- Estabelecimento de relações de causa e efeito;
- Capacidade para análises, sínteses e generalizações primárias;
- Transição gradativa do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas do pensamento.

Do excerto acima avaliamos que estas **neoformações** adquiridas ao final da idade pré-escolar impulsionam a criança para uma nova situação social de desenvolvimento, o qual requer uma atividade (de estudo) e uma atitude que o oriente a “**iniciação a sistematização do conhecimento**”, que é o propósito do segundo ciclo de escolarização assinalado pelo Coletivo de Autores (1992, p.35) “[...] O segundo ciclo vai da 4ª à 6ª séries. É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento”. Sobre o ingresso da criança na escola Davídov (1988, p.82) pondera:

O ingresso na escola sinaliza um novo período na vida da criança associado a um novo período de desenvolvimento – a idade escolar inicial, na qual a atividade principal é o estudo. No processo de implementação desta atividade, a criança sistematicamente assimila, sob a orientação do professor, o conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (as ciências, arte, moral, leis) e as capacidades necessárias para agir de acordo com as exigências sociais. O conteúdo destas formas de consciência social (conceitos científicos, imagens artísticas, valores morais, normas legais) é de natureza teórica.

Dessa forma, a nosso juízo, não se justifica, a partir das reflexões sobreditas, o início do segundo ciclo no final do **Período** da idade escolar (4ª série/5º ano do Ensino fundamental), pois como advertido por Leontiev (op.cit) é o conteúdo da atividade da criança e suas

condições concretas e históricas de vida que determinam a mudança de um período ao outro. Desse modo, como demonstram os estudos citados anteriormente, no **Período** da idade escolar o estudante, sob condições de ensino sistematizado, já desenvolve operações racionais que demandam a iniciação da sistematização do conhecimento.

Por esse viés, pelos argumentos acima apresentados, avaliamos que o *primeiro ciclo de escolarização* deve ter o seu início na **Época** da Primeira Infância, no **Período** do primeiro ano até a etapa final da idade pré-escolar; sendo que o *segundo ciclo de escolarização* principia na **Época** da Infância, no **Período** da idade escolar no (1º ano), prolongando-se até o início da **Época** da Adolescência, no **Período** da adolescência inicial.

Nesta direção, o *terceiro ciclo de escolarização* inicia na **Época** da Adolescência envolvendo o **Período** da adolescência inicial até o início do **Período** da adolescência. Com efeito, o *quarto ciclo de escolarização* inicia na **Época** da Adolescência abrangendo o **Período** da adolescência indo na direção da vida adulta.

Cabe-nos alertar que a proposição acima considera que o problema do desenvolvimento psíquico do ser humano não se restringe a uma lógica (formal) de desenvolvimento psíquico e de organização do pensamento baseado na cronologia (de fases etárias sucessivas, universais e lineares), mas, ao revés, segue uma lógica (dialética) de organização do pensamento no processo de escolarização cuja determinação reside nas condições históricas concretas da vida do ser humano. Nas palavras de Leontiev (2006, p.63):

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições exteriores de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência.

Isto significa dizer que o (a) professor (a) ao tratar pedagogicamente o conhecimento (no sentido de selecioná-lo, organizá-lo e sistematizá-lo a partir de uma determinada lógica escolhendo formas adequadas para apropriá-lo – metodologia), deve tomar como referência a prática social do estudante confrontando-a com a realidade objetiva que se situa, num sentido de ir para além dela, ou seja, cabe ao trabalho pedagógico do professor criar as condições favoráveis de desenvolvimento da atitude científica do estudante para, a partir de sua prática

social, não se identifica ao que “*ele é*” numa dada situação concreta, mas ao que ele pode “*vir a ser*” a partir da referida situação.

Realizadas as devidas observações sobre a organização dos ciclos de escolarização na Educação Básica, passemos a análise do conteúdo dos mesmos a partir das contribuições da teoria da atividade e da teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do ser humano.

De acordo com Taffarel et. al. (2010, p.204, grifo nosso), o conteúdo do 1º (primeiro) ciclo se traduz da seguinte forma:

O primeiro ciclo é o da **organização da identidade dos dados da realidade**. Nele, os dados da realidade aparecem e são identificados pelos estudantes de forma difusa, estão misturados, dispersos. A **escola** – e, especificamente, o professor –, através da nova abordagem pedagógica, confronta os estudantes com o fenômeno em estudo, em situações essencialmente práticas, para que **eles identifiquem as particularidades, semelhanças, diferenças que se apresentam, buscando reconhecer e elaborar as primeiras categorias explicativas**, que mais tarde se configurarão em conceitos sobre o objeto ou fenômeno. Neste ciclo, o **estudante se encontra no momento da “experiência sensível”**, em que prevalecem as experiências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O **estudante avança qualitativamente neste ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los**.

Nesta linha de raciocínio, é um ciclo que tem como conteúdo interno advindo das **atividades guias**¹⁰⁷ *comunicação emocional direta, objetual-manipulatória e jogo de papéis sociais*. Entre estes períodos temos o surgimento e aprimoramento de algumas **neoformações**, que vão desde a consciência embrionária de si passando pela consciência de si mesmo e finalizando com a consciência de si e de seu entorno social.

Também é um ciclo que busca englobar **relações** que num primeiro momento (creche) há uma predominância de relações humanas calcadas na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social), e no segundo momento inicia o predomínio de relações humanas assentes na esfera intelectual-cognitiva (relação criança-objeto social) e um terceiro momento

¹⁰⁷ Não é nosso objetivo descer às minúcias sobre os nexos e relações entre as atividades guias, as neoformações de cada período com a sistematização das atividades sociais inerentes a cultura corporal para as aulas da Educação Física. Esta lacuna deverá ser preenchida a partir de novas investigações teóricas e empíricas. Não obstante, sugiro a leitura do livro intitulado “A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice” organizado por Martins, Abrantes e Facci (2016), no qual o (a) professor (a) encontrará excelentes exposições as quais relacionam cada período da vida humana com a atividade guia (e acessórias) que naquele momento produz mudanças importantes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

no qual, novamente, há predominância de relações humanas fixadas na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social), contudo em outro patamar de complexidade.

Como já vimos anteriormente, na primeira forma de relação à criança se orienta pela internalização das relações sociais das pessoas de acordo com suas ações e seus objetos sociais e, por conseguinte, se apropria dos motivos e dos fins específicos elaborados socialmente no modo de vida. Na segunda forma de relação, a criança se apropria dos procedimentos de ação dos objetos elaborados socialmente com vista a dominá-los e aplicar, adequadamente, as técnicas culturais respectivas.

Outra questão que podemos destacar entre os períodos assinalados pelo ciclo é a singularidade do **desenvolvimento da linguagem e do pensamento**. No início existe o desenvolvimento do pensamento sincrético, no qual ainda não temos fala desenvolvida, isto é, existe uma fase pré-linguística que antecede o domínio da linguagem em si, todavia ao longo do desenvolvimento (segundo e terceiro ano de vida) surgem outros estágios (domínio do idioma e domínio da estrutura gramatical da linguagem, respectivamente), os quais possibilitam saltos qualitativos nas formas de pensar da criança. Estes saltos dialéticos criam as condições subjetivas para o surgimento do pensamento figurativo ou o pensamento por complexo, que denota um estágio de desenvolvimento cujas funções psíquicas superiores vão surgindo e consolidando-se abrindo a possibilidade para a transição de novas neoformações próprias do pensamento abstrato ou o pensamento teórico (que se espera ocorrer no período da adolescência).

Sabemos que o que impulsiona o desenvolvimento humano são as condições objetivas de vida. Tais condições colocam diante do ser humano contradições que ele precisa enfrentar para superá-las e, como isso, desenvolver-se. De acordo com Gama (2015), a principal contradição a ser enfrentada (isso não quer dizer que esta é a única) **na educação infantil é a contradição Homem natureza e Homem cultura**, que se expressa na contradição entre o biológico e o cultural, entre o inato e o adquirido. Do ponto de vista psicológico, tal contradição se expressa entre as funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores, entre os comportamentos inatos e os comportamentos complexos culturalmente instituídos. Do ponto de vista pedagógico, a partir desta contradição e da dialética entre a zona de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, é onde as ações educativas deverão incidir com o objetivo de promover a superação por incorporação desta contradição, logo, produzir desenvolvimento.

Para expressar nossa síntese de pensamento elaboramos o quadro sinóptico abaixo, onde poderemos observar as categorias da periodização histórico-cultural do desenvolvimento

humano que devem orientar a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento na educação escolar e nas aulas de educação física.

1º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO

Época	Primeira Infância » Infância.
Período	Primeiro ano » Primeira infância » Idade pré-escolar.
Atividade Guia	Comunicação emocional direta » Objetal-Manipulatória » Jogo de papéis sociais.
Esferas	Afetivo-Emocional » Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre a natureza e a cultura (o biológico e social; o adquirido e o inato).
Desenvolvimento da Linguagem	Fase Pré-linguística » Domínio Primário do Idioma » Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento sincrético » Pensamento por complexos.
Principais Neoformações	Consciência embrionária de <i>si</i> » Consciência de <i>si-mesmo</i> » Consciência de <i>si</i> e de seu <i>entorno social</i> .

Após a caracterização do primeiro ciclo de escolarização passemos para o segundo.

É um ciclo que principia na Época da Infância no período da idade escolar se estendendo até o início do período da adolescência inicial cujas **atividades guias** são o *estudo* e a *comunicação íntima pessoal*. O referido ciclo engloba **relações** onde num primeiro momento (idade escolar) há uma predominância de relações humanas assentes na esfera intelectual-cognitiva (relação criança-objeto social), e no segundo momento (na transição entre os períodos) inicia o predomínio de relações humanas assentes na esfera afetivo-emocional (relação criança-adulto social).

Destarte, o segundo ciclo tem como conteúdo a:

[...] **iniciação à sistematização do conhecimento**. O estudante vai adquirindo consciência de sua atividade mental, das suas possibilidades de organizar seu pensamento sobre os fenômenos ou objetos da realidade, confrontando os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Construir conceitos significa explicar uma determinada coisa, reconhecendo suas características fundamentais. Sempre com ajuda do professor, o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes. Por exemplo, como podemos compreender e explicar o que é a “água” “[jogo]”¹⁰⁸? Um dos caminhos seria constatar o que há de comum entre os

¹⁰⁸ No presente exemplo estamos propositalmente adicionando ao lado do conceito água (e entre outros conceitos) o conceito da atividade social jogo (e outros conceitos) entre colchetes com a intenção de aproximar o referido exemplo ao trato do conhecimento da cultura corporal preservando a redação no original.

tipos de água [jogos] que conhecemos: dos rios [*jogo esportivo*], dos mares [*jogo popular*], das lagoas [*jogo africano*], da chuva [*jogo indígena*] e outros. Logo, identificar as características próprias de cada estado em que ela [*ele*] se apresenta. Podemos também questionar por que são diferentes, ou o que permanece igual entre elas apesar das diferenças. Mas para isso é necessário nos valermos dos conhecimentos da física [*sociologia*], da química [*filosofia*], da biologia, da geografia e outros que permitirão elaborar conceitos cada vez mais complexos sobre o que é a água [*o jogo*] (TAFFAREL et.al., 2010, p.204).

No transcurso deste ciclo temos como principais **neoformações** a consciência crítica de si e de seu entorno social e as primeiras elaborações do pensamento teórico, pois a **linguagem** se estrutura num sistema de significações que permite o estudante generalizar a realidade inicialmente de forma empírica (**pensamento por complexos**) e depois na direção das generalizações mais complexas (**pensamento abstrato-teórico**), ou seja, a partir das relações intersíquicas, pela mediação do (a) professor (a), por mais avançado, “[...] *o estudante começa a estabelecer nexos, referências e relações complexas, construindo conceitos com maior rigor científico, quer dizer, conceitos que fixam os traços essenciais do objeto ou fenômeno e diferenciam esse objeto ou fenômeno dos outros que lhe são semelhantes*”.

Nesta Época, o ensino fundamental impulsionará o confronto e o enfrentamento do estudante em face da **contradição entre o homem e a sociedade**, visto que, do ponto de vista pedagógico, o (a) professor (a), a partir da zona de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, promoverá ações educativas que instrumentalizem o estudante a partir da apropriação do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas com vistas a ir apreendendo as contradições do modo de vida capitalista. Nas palavras de Saviani (2007, p.160):

A escola elementar [fundamental] não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

A compreensão desta contradição vai, progressivamente, requerendo novas funções psíquicas e aprimorando outras (como o pensamento) ao passo que o estudante amplia seu sistema de referência diante do modo de vida.

Para expressar nossa síntese de pensamento sobre o segundo ciclo de escolarização ver o quadro sinóptico abaixo.

2º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO

Época	Infância » Adolescência.
Período	Idade escolar » Adolescência inicial.
Atividade Guia	Estudo » Comunicação íntima pessoal
Esferas	Intelectual-cognitivo » Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre o homem e a sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principais Neoformações	Consciência crítica de si e de seu entorno social » Pensamento teórico.

De acordo com Taffarel et.al. (2010, p.204, grifo nosso) o conteúdo do terceiro ciclo corresponde a:

[...] **ampliação da sistematização do conhecimento.** Neste ciclo o estudante amplia em seu pensamento as suas referências conceituais, tomando consciência da sua atividade teórica, ou seja, de que uma operação mental exige a reconstituição dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva da leitura teórica da realidade. Ele dará um **salto qualitativo quando reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria.**

O excerto acima anuncia a **Época** da Adolescência marcada pelo período de transição, posto que, nesse estágio de desenvolvimento psíquico, espera-se do estudante que pense por meio de conceitos científicos e, com efeito, apreenda o seu entorno social a partir de suas contradições e leis objetivas que o fazem gerar mudanças. É uma **Época** que engloba dois **Períodos**: a adolescência inicial e a adolescência.

Todavia, o terceiro ciclo envolve o **Período** da adolescência inicial (que se estende do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), no qual o lugar socialmente ocupado pelo estudante se altera em relação à idade escolar, haja vista que neste momento da vida o estudante tem como sistema de referência o modo de vida do adulto que busca reproduzir, com os outros estudantes/adolescentes, as relações existentes entre os adultos (conduta, ações, maneira de proceder etc.) (ANJOS e DUARTE, 2016). Por isso que neste período a comunicação íntima

pessoal é **atividade guia** promotora de desenvolvimento, por sua vez, é a esfera afetivo-emocional que mediará a relação entre os adolescentes, e este com os adultos.

Espera-se que os adolescentes neste período estejam na segunda etapa do Ensino Fundamental onde deverão se confrontar e enfrentar a contradição entre o homem e a sociedade, ou seja, por meio do pensamento teórico deverá reorganizar dos dados da realidade buscando apreendê-los a partir dos enlaces objetivos que os estruturam e dão dinamicidade. O acesso, por exemplo, ao objetivo de ensino da cultura corporal nas aulas de Educação Física deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades inerentes à cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, deverão ter uma atitude científica frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal.

O **domínio da estrutura gramatical da linguagem** segue seu aprimoramento resultado da apropriação das formas mais complexas da língua tanto em seus aspectos fonológicos e morfológicos quanto nos aspectos sintáticos. A fala, mediante a evolução do significado da palavra, se torna mais complexa e permite que o estudante desloque o uso de conceitos espontâneos (da vida cotidiana) na direção do uso dos conceitos científicos (da vida não cotidiana), vale dizer, a complexificação da fala é imprescindível para o desenvolvimento do pensamento por conceitos científicos.

Destarte, o **desenvolvimento do pensamento teórico** promove não só o desenvolvimento de si mesmo, mas também, do desenvolvimento das demais funções complexas haja vista que o psiquismo humano é um sistema interfuncional. Nas palavras de Vigotski (1996, p.113 APUD ANJOS e DUARTE, 2016, p.205):

Resta-nos dizer que temos dedicado tanta atenção ao desenvolvimento do pensamento porque não podemos considerá-lo em modo algum como um dos tantos processos parciais do desenvolvimento na idade de transição. O pensamento nessa idade não é uma função a mais entre as outras. O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, basal, decisivo para todas as funções e demais processos. Com finalidade de expressar de modo mais breve e claro o papel central do desenvolvimento intelectual para toda personalidade do adolescente e todas as suas funções psíquicas, diremos que aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente. Os elos restantes dessa cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, transformam-se e reestrutura-se pela influência dos êxitos decisivos obtidos pelo pensamento do adolescente.

De modo que, cumpre notadamente à educação escolar e, por sua vez, o ensino da educação física escolar promover ações educativas que criem as condições adequadas para o desenvolvimento do pensamento teórico o que perpassa por um tipo de organização de ensino onde prepondere a lógica dialética do conhecimento que impulsiona o movimento do pensamento por meio da apropriação do próprio movimento objetivo, concreto e histórico do objetivo de estudo o qual se quer internalizar.

Por isso que a principal **neoformação** deste período é o pensamento teórico na direção da formação da autoconsciência do estudante.

Assim sendo, abaixo segue a síntese das nuances e principais transformações neste ciclo de escolarização.

3º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO

Época	Adolescência.
Período	Adolescência inicial » Adolescência.
Atividade Guia	Comunicação íntima pessoal.
Esferas	Afetivo-Emocional.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e sociedade.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Pensamento por complexos » Pensamento teórico.
Principal Neoformações	Pensamento teórico » Autoconsciência.

Prosseguindo nossa análise do conteúdo interno dos ciclos de escolarização apresentamos o quarto ciclo que tem como propósito:

[...] **aprofundamento da sistematização do conhecimento.** Nele, o estudante adquire uma relação especial com os fenômenos ou objetos, que lhe permite refletir sobre eles. O estudante começa a perceber que há propriedades comuns e regulares entre os objetos. Isso significa, por exemplo, que, para conhecer e explicar um fenômeno da realidade, tal como a “relação do homem com a água [*cultura corporal*]¹⁰⁹”, ele, além de constatar e organizar os dados sobre as propriedades dos diferentes tipos de água [*de formas sociais de atividades inerentes a cultura corporal*] existentes e de conceituar a água [*a cultura corporal*], precisa saber como, através de quais atividades humanas, com quais técnicas e instrumentos e de

¹⁰⁹ No presente exemplo estamos propositalmente adicionando ao lado do conceito água (e entre outros conceitos) o conceito da cultura corporal (e outros conceitos) entre colchetes com a intenção de aproximar o referido exemplo ao trato do conhecimento da cultura corporal preservando a redação no original.

posse de quais conhecimentos foi possível ao homem, durante sua história, se relacionar de diferentes formas com a água [*a cultura corporal*]. Dessa relação resultaram os conhecimentos náuticos [*o esporte*], da pesca [*a ginástica*], dos nados [*o jogo*], do mergulho [*a natação*], dos animais marinhos [*a luta*], da geografia marinha [*a dança*], da física [*a ginástica*] e outros. O estudante deverá saber onde buscar e como sistematizar o conhecimento teórico, ou seja, as explicações da forma em que os fenômenos se manifestam no real. Ele dá um salto qualitativo, quando estabelece as regularidades dos fenômenos. Neste ciclo o estudante tem contato com a **regularidade científica**, podendo, a partir dele, adquirir condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico, quando submetido à atividade de pesquisa (Taffarel et.al., 2010, p. 205).

A **Época** que trata o quarto ciclo é a Adolescência cujo **Período** é adolescência.

A **atividade profissional/estudo** é a **atividade** guia que promove as principais mudanças psicológicas nos estudantes, posto que atividade de estudo na adolescência se caracteriza por ter como motivo fundamental estudar a preparação de sua atuação futura nas relações sociais de produção da vida humana. Por conseguinte, o adolescente começa a despertar interesse pelo significado do conhecimento científico e, por sua vez, se desenvolvem os denominados interesses cognoscitivos científicos (ELKONIN APUD ANJOS e DUARTE, 2016, p.201).

Esta atividade guia é mediada pela **esfera intelectual-cognitiva** (relação adolescente-objeto social) na qual o estudante, tendo a conduta do adulto com modelo, busca apropriar os procedimentos elaborados socialmente através da ação com os objetos culturais visando dominá-los e aplicá-los nas resoluções das situações-problemas postas pelo modo de vida.

Nesse sentido, o estudante no Ensino Médio (etapa da Educação Básica que corresponde ao quarto ciclo) deverá, a partir do pensamento teórico, enfrentar **a contradição entre o homem e o trabalho** que no modo de vida burguês se expressa pela relação entre capital e trabalho assalariado, mercado de trabalho e mundo de trabalho, projeto histórico, ciência e tecnologia, desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção e projeto histórico capitalista e projeto histórico socialista. Nas palavras de Saviani (2007, p. 160):

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Por isso, é nesta idade de transição, que se origina um novo de tipo **de pensamento o qual se caracteriza a partir da formação de conceitos científicos**, possibilita o estudante desenvolver um tipo de pensamento que expresse de forma fidedigna as leis sociais da realidade objetiva, isto é, o pensamento por conceitos organiza o reflexo psíquico da realidade objetivo orientando o estudante a intervir nesta mesma realidade que o incita a agir.

O **desenvolvimento da linguagem** se intelectualiza neste processo ao passo que se consolida como uma importante ferramenta de pensamento que se expressa no domínio tanto dos conceitos cotidianos quanto nos conceito científicos, sendo que este último supera por incorporação o primeiro. Isso é possível porque o sistema de significações dos conceitos científicos são mais ricos em relação aos conceitos cotidianos, cuja riqueza dos conceitos científicos traduz a elevação do concreto no pensamento, ou seja, o “[...] concreto no pensamento (o conceito científico) é o conhecimento mais profundo dos fenômenos da realidade, já que seu conteúdo não é o imediatamente observável (conceito cotidiano), mas sim a síntese de múltiplas determinações que só é possível por meio das abstrações” (ANJOS e DUARTE, 2016, p.216).

Diante disto, **o pensamento teórico** surge como a forma superior de pensamento que busca organizar a imagem subjetiva da realidade objetiva no sentido do estudante superar seus limites sensoriais na direção do autocontrole de sua conduta.

Por esse viés, a **principal neoformação** neste período é a forma da autoconsciência da personalidade através da qual o estudante apreenderá e dominará seus limites e possibilidade como ser genérico em relação ao gênero humano podendo estabelecer uma relação consciente entre si e o modo de vida que o circunda, na perspectiva de transformá-lo mediante os motivos sociais que o faz agir.

4º CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO

Época	Adolescência.
Período	Adolescência.
Atividade Guia	Profissional/Estudo.
Esferas	Intelectual-cognitivo.
Enfrentamento da contradição do modo de vida burguês	Contradição entre homem e trabalho.
Desenvolvimento da Linguagem	Aprimoramento do Domínio da Estrutura Gramatical da Linguagem.
Desenvolvimento do Pensamento	Aprimoramento Pensamento teórico.
Principal Neoformação	Autoconsciência.

Porquanto, o desenvolvimento do pensamento teórico requer uma atividade educativa a qual organize o ensino que incida na área de desenvolvimento iminente para que o estudante se aproprie de conceitos científicos que resultem numa atitude científica perante o modo de vida burguês, buscando examinar as regularidades (leis objetivas) próprias deste modo de vida e de suas relações sociais correlatas.

Concordamos com Marx (2005, p.151) ao compreender que a teoria revolucionária só alcançaria seu objetivo, quando as massas (classe trabalhadora) se apoderassem dela, e quando a mesma teoria levasse a classe trabalhadora ao conhecimento (científico) radical das leis objetivas (regularidades) que regem o modo de vida capitalista, haja vista que:

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem.

É pela necessidade de um conhecimento radical da produção social do modo de vida burguês que a educação escolar e a educação física devem-se colocar a serviço do desenvolvimento máximo do psiquismo da classe trabalhadora com vista à construção de um modo de vida socialista, o que perpassa pela superação do modo de vida capitalista caracterizado pela exploração do homem pelo homem, pela supremacia do ter pelo ser, pela preponderância do individualismo sobre a solidariedade entre seres humanos, pela valorização do lucro em detrimento dos valores humanos, não-coisificados.

CONCLUSÃO

O objetivo alcançado desta tese consistiu na exposição científica das contribuições teórico-metodológicas da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico que concorrem para possibilitar a alteração da base teórico-metodológica do ensino escolar com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico do estudante, notadamente, expor as possibilidades de tratar metodologicamente o conhecimento da cultura corporal no currículo escolar, de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica que permitem a superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física e, permitem entender a provisoriedade, historicidade e espiralidade do pensamento teórico nos ciclos de escolarização.

O objetivo só foi atingindo pela exposição de uma base teórica explicativa calçada no materialismo histórico-dialético segundo o qual o desenvolvimento humano é o resultado da produção social do modo de vida. Isso significa apreender o desenvolvimento humano a partir da atividade social (individual e coletiva), de suas contradições, historicidade, movimento e do conjunto de determinações (a totalidade concreta) que estruturam e dinamizam o desenvolvimento do ser humano. Em outras palavras, o ser humano que pensa, sente e age está envolvido por um tecido social concreto, isto é, está envolto por teias de relações causais que determinam as formas sociais de sua atividade. A práxis (uma atividade prática consciente voltada a um fim) é concebida, então, pela intensificação ontológica da totalidade social. Entretanto, essa totalidade social é composta organicamente por suas partes (determinações), que mediante seus nexos e relações compõem o tecido da totalidade. Não é uma justaposição das partes que gera o todo, mas, ao revés, é o movimento das partes em suas contradições e conflitos que estrutura o todo e o dinamiza, contudo, é a totalidade, em última instância, que determina as partes e suas formas sociais de atividade humana.

Destarte, a totalidade é constituída organicamente por suas partes, e esta tem movimento por conta de suas contradições imanentes que permitem o todo ter uma estrutura, bem como, uma dinamicidade. Contudo, a fonte (a gênese) disso tudo é a atividade humana que impulsiona o movimento dos nexos causais da realidade, isto é, pela atividade humana a totalidade ganha vida, as contradições desenvolvem-se.

Não obstante, o ser humano não vive isoladamente, e não se faz ser humano sozinho, de forma atomizada. Ele vive em uma sociabilidade carecendo dos outros, como também da natureza para se desenvolver. Logo é um ser mediado.

A atividade vital humana, o trabalho, a linguagem e as relações sociais de produção (sociabilidade) são mediações de primeira ordem e forças motrizes que impelem a transição do ser hominizado na direção do ser humanizado. Todavia, das mediações anteriormente citadas outras surgem com o papel de garantir a reprodução do ser social em desenvolvimento. Dentre as mediações nascentes, destacamos a educação, pois sem os processos educativos as objetivações humanas produzidas e acumuladas não poderiam ser apropriadas pelas novas gerações, tendo em vista que a natureza não garante a humanidade do ser humano necessitando que ela se forme nele. A educação tem um papel imprescindível na formação do ser genérico e do gênero humano.

Com isso, ao passo que o ser social produz e reproduz seus modos de vida, novas forças especificamente humanas vão aparecendo com o objetivo do ser social dar resposta às exigências da realidade natural e social que o circunda e o faz agir para produzir e reproduzir sua existência. Na inter-relação entre o ser humano e a realidade ambos transformam-se.

Pela complexificação do modo de vida humano novas necessidades surgem e motivos sociais são forjados. A complexificação do modo de vida acarreta a evolução dos significados da vida e de seus sentidos correlatos. Novos modos de conhecer a realidade objetiva aparecem advindos do desenvolvimento da consciência que garante novos modos de orientar a conduta humana. A imagem subjetiva da realidade objetiva se aprimora pelo aperfeiçoamento da atividade prática externa. Como corolário, a atividade prática humana é a medida da própria consciência, pois quando a estrutura da atividade se complexificam a estrutura da consciência assume novos contornos.

O desenvolvimento do gênero humano produz formas puramente sociais de relações objetivas e subjetivas que se interpõem entre os seres humanos singulares. As contradições desse desenvolvimento se agudizam gerando conflitos os quais medeiam o comportamento humano e a lógica de entendê-lo.

A luta política pela sobrevivência é uma resultante da luta de grupos sociais e, adiante, de classes sociais. Os interesses se antagonizam, a relação capital e trabalho nas sociedades de classes se torna a espinha dorsal e a força propulsora do próprio desenvolvimento do gênero humano e do ser genérico.

O desenvolvimento do gênero humano atinge patamares de desenvolvimento humano como nunca se tinha visto em sua própria história, mas o processo de humanização gera o seu

contrário, a saber, o processo de desumanização cujo vetor é o conjunto de relações sociais alienadas e alienantes marcadas pela apropriação privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho.

Por sua vez, o acesso aos produtos sociais (objetivações humanas) provindo do desenvolvimento do gênero humano é determinado pela luta de classes. A classe que domina os meios de produção da vida acessa as objetivações humanas plenamente, pois a classe dominante (burguesa-capitalista) para manter seu *status quo* precisa reproduzir e formar forças humanas capazes de conservar e perpetuar as condições objetivas que os mantêm no modo de dominância. Logo, os representantes dessa classe social precisam conhecer radicalmente as leis sociais que regem o seu modo de vida, pois não dominamos algo o desconhecendo. Ao revés, à classe que detém unicamente sua força de trabalho para se manter viva, lhe são sonegadas as possibilidades máximas de acesso ao desenvolvimento do gênero humano porque cabe à classe trabalhadora, envolta pelo projeto histórico da classe burguesa, se adaptar passivamente à dominação que recai sobre os seus ombros pesadamente. Esse tipo de adaptação não requer da classe trabalhadora um acesso irrestrito às formas mais desenvolvidas de conhecimento, mas um acesso em “doses homeopáticas”.

Contudo, como a luta de classes impulsiona as classes sociais em direções opostas, a classe trabalhadora não toma como metro de sua vida a dominação que a assola expropriando seus bens materiais e ideais. Como dizemos “a luta de classes impulsiona as classes em direções opostas”, com efeito, a classe trabalhadora se põe em movimento contra a dominação apoiada nos seus organismos de classes. O acesso máximo ao desenvolvimento do gênero humano se coloca na ordem do dia, como bandeira de luta.

Destarte, os processos educativos que obliteram o desenvolvimento máximo da personalidade da classe trabalhadora são questionados, e novos processos educativos são produzidos visando o atendimento das necessidades e interesses dessa mesma classe (destacamos nesse cenário o surgimento da pedagogia histórico-crítica no Brasil como uma resposta ao projeto de dominação da classe burguesa).

A educação escolar como espaço de luta e de disputa entre projetos históricos distintos se intensifica, o que implica, por conseguinte, na disputa de formas de tratar pedagogicamente o conhecimento escolar e sua respectiva apropriação.

A partir da contradição capital e trabalho a disputa pela formação do trabalhador se torna tática, notadamente, no âmbito da educação escolar.

Nesse sentido, estamos neste estudo sustentando a tese segundo a qual os fundamentos teórico-metodológicos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento psíquico

oferecem os instrumentos conceituais e metodológicos necessários para a superação das concepções idealista, naturalista e biologizante do ensino da Educação Física porque apresentam elementos teóricos que permitem avanços nas formulações da abordagem crítico-superadora da Educação Física, no que diz respeito a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista histórica no currículo escolar, no trato com o conhecimento clássico, nuclear sobre a cultura corporal, fazendo-o a partir dos fundamentos da teoria da atividade e da periodização do desenvolvimento humano.

Tanto a teoria da atividade quanto a teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico ao demonstrar que o desenvolvimento humano é resultado da atividade humana afirmam a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, isto é, o aparecimento e desenvolvimento da consciência humana é a expressão resultante do processo histórico de complexificação social da estrutura da atividade prática externa do ser humano.

Portanto, a compreensão da estrutura subjetiva da consciência está fora dela, melhor dizendo, está nos modos e meios pelos quais o ser humano se vincula ao mundo objetal, ou seja, a explicação da consciência humana deve ser buscada na atividade humana.

Entretanto, a explicação da atividade perpassa pelo estudo do processo de mudança das funções psíquicas da consciência haja vista que toda atividade humana encerra processos psíquicos que orientam e regulam a conduta humana.

Dessa maneira, explicar a genética do desenvolvimento humano requer a compreensão sobre a unidade dialética entre atividade, consciência e personalidade.

Por isso que essa concepção de desenvolvimento humano nos afasta de todo tipo de explicação metafísica, idealista, biológica e naturalista do processo de humanização e, por sua vez, dessas mesmas explicações sobre a atividade educativa porque quando alteramos nossa concepção de desenvolvimento humano, também alteramos nossa compreensão de ensino escolar, posto que toda concepção de ensino escolar encarna uma explicação de como o ser humano se desenvolve, e como ele aprende/apropria o processo e o produto desse desenvolvimento.

Outro desdobramento que podemos retirar da concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano é a noção de conhecimento humano. A realidade humana pode ser conhecida, ela é cognoscível.

Mas, como se trata de uma realidade complexa com inúmeras determinações o seu conhecimento não está dado ao ser humano, ao contrário, o mesmo precisa realizar sucessivas aproximações “das porções da realidade” com vistas a construir na sua mente um sistema

categorial que permita a explicação dos elos entre as determinações que compõem o tecido social dessa realidade objetiva.

Nessa perspectiva o conhecimento além de ser uma objetivação humana oriunda do processo de desenvolvimento humano é a expressão do processo de conscientização do ser social diante de sua ação sobre os objetos e fenômenos que o circundam.

Posto isto, o conhecimento é objetivo, pois é o produto da ação objetiva e concreta do ser humano sobre a realidade natural e social. Dessa forma, um conhecimento “verdadeiro” é aquele que expressa de forma fidedigna as leis naturais e sociais que regem o movimento da realidade objetiva e do ser humano. O conhecimento objetivo é o desenvolvimento do pensamento que busca captar o movimento do real concreto, captar suas leis e propriedades. “*O pensamento é o modo de conhecimento da realidade objetiva pelo homem. Por isso, o que é característico do conhecimento em geral também é próprio do pensamento*” (KOPNIN, 1978, p. 121, grifo do original).

Por esse viés, não é qualquer conhecimento que explica o modo de vida humano, mas o conhecimento que revela a essência, as raízes da produção e reprodução desse modo de vida, ou seja, o conhecimento radical revela a natureza humana enquanto um conjunto de relações sociais historicamente situadas.

É desse conhecimento científico, radical e verdadeiro que o ensino escolar deve tratar pedagogicamente. É a partir da apropriação desse tipo de conhecimento que surge a possibilidade de promover o desenvolvimento do pensamento teórico e, com efeito, da personalidade para-si.

Todavia a apropriação do conhecimento científico e radical parte de uma determinada lógica, a dialética. Essa lógica supera por incorporação a lógica formal que no processo de conhecimento se restringe a identificação, comparação e classificação dos objetos e fenômenos preterindo o movimento dialético e contraditório dos mesmos.

A lógica dialética tem como conteúdo o movimento histórico dos fenômenos e objetos cujos significados e sentidos evoluem junto com a complexificação do modo de vida humana.

Na lógica dialética, os conceitos generalizam as determinações do ser humano concreto, ou seja, a lógica dialética do pensamento reflete, a partir de sucessivas aproximações (na forma de espiral) as determinações, os enlaces objetivos e contraditório das formas sócio-históricas de atividades que vinculam o ser humano a sua vida social. Nas palavras de Kopnin (1978, p. 183-4):

Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua como objeto do pensamento, o reflexo do histórico, como conteúdo. O pensamento visa à reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade. O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o reflexo do histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações. O histórico é primário em relação ao lógico, a lógica reflete os principais períodos da história.

Nesse sentido, o ensino escolarizado que defendemos parte de uma organização e sistematização lógica do conhecimento cujo objetivo é elevar o pensamento teórico dos estudantes.

Nessa mesma linha de raciocínio, defendemos que o trato com conhecimento da cultura corporal nas aulas de educação física conduza o desenvolvimento do pensamento dos estudantes a partir da lógica dialética, o que implica na apropriação (internalização) dos conceitos científicos que expressam as formas sociais de atividades da cultura corporal. Destarte, nas aulas de educação física o conhecimento deve ser tratado considerando sua provisoriabilidade (movimento), historicidade e contraditoriedade.

As investigações e estudos científicos aludidos por nós¹¹⁰ apontam que a abordagem crítico-superadora da educação física é a única que se alinha a essa perspectiva de tratar o conhecimento, em especial, ao organizar e sistematizar este conhecimento nos ciclos de escolarização básica (a única abordagem que tem proposições nesta direção).

Contudo, reconhecemos a existência de lacunas na proposição dos ciclos de escolarização, em especial, o modo como aborda a periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico no processo de escolarização.

Nesse sentido, de forma sumária exporemos as principais contribuições da teoria da atividade e da teoria da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para uma nova forma de apreender o trato com o conhecimento da cultura corporal, mormente, a organização e sistematização lógica e metodológica desse conhecimento nos ciclos de escolarização básica: **1º)** A concepção de desenvolvimento humano modula a atividade de ensino, porque esta está condicionada por aquela; **2º)** Como corolário, o desenvolvimento humano é o resultado da apropriação e objetivação das formas sociais de atividades humanas e suas respectivas relações objetivas condensadas na forma de cultura, logo, a organização do ensino se baseia nos estágios sócio-históricos de desenvolvimento das atividades humanas; **3º)**

¹¹⁰ Conferir as notas de rodapé na página 140.

Por sua vez, o trato com o conhecimento se coloca a serviço da elevação da consciência do estudante, no sentido dele ultrapassar o nível de conhecimento aparente das relações sociais capitalistas postas na vida cotidiana, na direção de um nível de conhecimento que permita constatar, analisar, interpretar, compreender, explicar a essencialidade das relações sociais capitalistas, para depois agir sobre ela gerando mudanças. Isso significa dizer que não é qualquer ensino que gera desenvolvimento, mas o conhecimento (da cultura corporal) nas suas formas mais desenvolvidas (científico, filosófico, estético etc.); **4º**) Nessa direção, a educação escolar e a educação física visam à formação de conceitos no processo de escolarização dos estudantes, tendo em vista que os conceitos científicos, notadamente, estão na base do desenvolvimento do psiquismo humano; **5º**) Com efeito, o trato com o conhecimento na educação escolar e nas aulas de educação física deve considerar: a) o movimento espiralado dialético do desenvolvimento das atividades dominantes (bem como, atividades secundário-acessórias) e as mudanças psíquicas proporcionadas por elas ao longo do processo de desenvolvimento; b) o processo de formação dos conceitos atentando-se que é na tensão entre o conceito cotidiano e o conceito científico que a atitude científica do estudante se institui; **6º**) Todavia, o trato com o conhecimento deve considerar que o percurso lógico do ensino escolar e a lógica interna dos processos psíquicos do estudante não têm correspondência absoluta (MARTINS, 2013, p.285), isto é, o desenvolvimento encerra seu próprio movimento lógico com relação ao programa escolar. Por sua vez, o processo de apropriação dos conteúdos escolares deve considerar a dialética entre o nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente no interior da situação social de desenvolvimento do estudante com vistas à consolidação das funções psíquicas superiores adquiridas no processo, bem como, à promoção de condições pedagógicas necessárias para o aparecimento de neoformações; **7º**) Ao fim e ao cabo, defender a centralidade da atividade educativa do (a) professor (a) no trato com o conhecimento e na organização do trabalho pedagógico da escola.

Portanto, avaliamos que as contribuições sobreditas respondem nossa pergunta científica ao demonstrar que o ensino escolarizado, a partir da lógica dialética, impulsiona um projeto de escolarização que favorece ao estudante o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, como também, a sua personalidade numa perspectiva *para-si*.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Ricardo E.; DUARTE, Newton. **A adolescência inicial**: comunicação íntima pessoal e atividade de estudo. In: MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016.

ALBUQUERQUE, Joelma. **A produção de pesquisa na Educação Física, Esporte e Lazer com a temática Escola no Nordeste Brasileiro (1982-2004)**: mediações e possibilidades para a educação para além do Capital. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 2007.

ALVES, Melina. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: A NECESSIDADE HISTÓRICA DE UMA FORMAÇÃO PARA A TRANSIÇÃO DE MODO DE PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DA VIDA**. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Tese, 2015.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica**: contribuições da teoria da atividade. 2006.

BANDEIRA, Tânia L. **O início da ações táticas defensivas e ofensivas**. 2008. Disponível em: < <http://universidadedofutebol.com.br/o-inicio-das-aco-es-taticas-defensivas-e-ofensivas/>>. Acessado em: 06/03/2017.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHASIN, J. **Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHILDE, V. Gordon. **A evolução cultural do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **O que aconteceu na história**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DUARTE, N. **A formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Tese de Doutorado), 1992.

_____. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Edição Comemorativa. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. **O Bezerro de Ouro, o Fetichismo da Mercadoria e o Fetichismo da Individualidade.** In: Duarte, N (orgs). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski.** Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. **A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação.** *Perspectiva*, v. 21, n. 2, p. 279-301, 2003.

_____. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev.** *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

DAVIDOV, V., (1988). **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico:** investigación teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso.

EIDT, Nadia Mara; DUARTE, Newton. **Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar.** *Psicologia da Educação*, n. 24, p. 51-72, 2007.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana C. **A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores.** In: MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do Jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. **Anti-Düring.** 2001. Disponível em: file:///C:/site/LivrosGrátis/antiduring.htm. Acessado dia 10.10. 2010.

_____. **Prefácio a terceira edição.** In: 18 Brumário de Luis Bonaparte de Karl Marx, *Obras Escolhidas*, Alfa Omega, (s/d).

_____. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: ANTUNES, R (org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski.** *Cadernos Cedes*, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do capital.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003, Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01.10.2010.

FRIGOTTO, G. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio.** Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wpcontent/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio-pdf>>. Acessado em: 18 de março de 2017.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010.

GAMA, C. N. **PRINCÍPIOS CURRICULARES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

GENTILE, P. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In: LOMBARDI, SAVIANI e SANFELICE. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDEBR, 2005.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **A categoria da atividade e suas implicações no desenvolvimento humano.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p. 288-292, 1992.

HOBSBAWM. E. **Introdução.** In: MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas.** 3º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

KONDER, L. **Marxismo e Alienação: contribuições para um estudo do conceito marxista de alienação.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KOPNIN, P.V. **A dialética como lógica e teoria do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escolar.** In: FRIGOTTO, G. (orgs.). **Educação e Crise do Trabalho.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

KUENZER, A. **Desafios Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho.** In: LOMBARDI, SAVIANI e SANFELICE. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDEBR, 2005.

IPEA. **PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas.** COMUNICADO nº 66, 2010.

LENIN, V.I. **O Imperialismo, Etapa Superior do Capitalismo.** Disponível em: 2010. <<http://www.vermelho.org.br/interna.php?pagina=biblioteca.htm>>. Acesso em: 28.02.2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2º ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, LEV S.; LURIA, ALEXANDER R.; LEONTIEV, ALEX N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **Atividade e Consciência.** Revista Dialectus, Ano 2. n. 4, Janeiro-Junho 2014, p. 184-210.

LESSA, S. **Para compreender a Ontologia de Lukács.** 3º Ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

_____. **Lukács: porque uma ontologia no século XX?:** 2006. Disponível em: <http://sergiolessa.com/Novaartigos_etallil.html>. Acesso em: 04.02.2010.

_____. **Sociabilidade e Individuação:** 1995. Disponível em: <http://sergiolessa.com/Novaartigos_etallil.html>. Acesso em: 04.02.2010.

_____. **Mundo dos Homens: trabalho e ser social.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à Filosofia de Marx.** 1ºed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social: Os princípios Ontológicos Fundamentais de Marx.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **As bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.** In: Temas de Ciências Humanas, São Paulo, nº04, 1978.

_____. **Para uma ontologia do ser social.** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** São Paulo: Boitempo, 2010.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Curso de Psicologia Geral.** Volume IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Vigotskii.** In: VIGOTSKII, LEV S.; LURIA, ALEXANDER R.; LEONTIEV, ALEX N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

MANARCORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MÁRKUS, G. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Marxismo y Antropologia.** Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARSIGLIA (orgs.). **INFÂNCIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.** Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2013.

MARSÍGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSÍGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental**. 1. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

MARSÍGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2013a.

_____. **A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2014.

_____. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013b.

_____. **Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski**. *Fórum Linguístico*, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016a.

_____. **Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano**. In: MARTINS, L; ABRANTES, A.; FACCI, M. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2016b.

_____. **O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos**. In: ARCE, A. & MARTINS, L. M. (orgs.). *Ensinando aos Pequenos de zero a três anos*. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2012.

_____. **Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos**. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: São Paulo, Alínea, 2010.

_____. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MÁRKUS, G. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Marxismo y Antropologia**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**: à resposta a filosófica da miséria do senhor Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 26º ed. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, Tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultural (Os economistas), 1996. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer fontes/ocapital-1.pdf>>. Acesso em: 03.05.2011.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3ºed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1989.

_____. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 7º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **A Ideologia Alemã**. 6º ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital**. 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>>. Acesso em: 10.02.2017.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MÉSZÁROS, I. **Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MELO, Flávio. **Ontologia Marxista e Educação Física Escolar**: contribuições ao debate. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2011.

MELLO, R. A. **A Necessidade Histórica da Educação Física na Escola**: a emancipação humana como finalidade. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Tese de Doutorado, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: 1ª ed., Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, M.. **Economia Política**: uma introdução. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Betty. **A dialética do singular-particular-universal**. In: ABRANTES, A. A. (orgs). Método histórico-social na psicologia social. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Ana Carolina. **A concepção de desenvolvimento humano no Coletivo de Autores: implicações na Educação Física**. Monografia apresentada a Universidade Federal Rural de Pernambuco do curso de Licenciatura em Educação Física, 2017.

OLIVEIRA, Damião. **Currículo e Educação Física: processo em construção para a Escola Pública.** Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado, 2009.

OLIVEIRA, Renato. **Concepção de Trabalho na Filosofia do Jovem Marx e Suas Implicações Antropológicas.** *Kínesis*, Vol. II, nº 03, Abril-2010, p. 72 – 88.

PASQUALINE, Juliana C. **Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas.** In: MARSIGLIA (orgs). **INFÂNCIA E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.** Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2013.

_____. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.** Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', campus Araraquara, 2006.

PAGNONCELLI Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas- Educação Física- Ensino Fundamental e Ensino Médio.** Recife: SEDE-PE, 2010.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Pernambuco.** Recife: SEDE-PE, 2013.

PIRES, D. E. **Divisão Social do Trabalho.** Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/divsoctra.html>. Acessado em: 10.02.2017.

PLEKHANOV, G. V. **Concepção Marxista da História.** 1926. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/plekhanov/1901/mes/concepcao.htm> >. Acessado em: 10.02.2017.

SÁ, Kátia. **Pressupostos Ontológicos da Produção do Conhecimento do Lazer no Brasil – 1972 a 2008: realidade e possibilidades na pós-graduação e graduação em educação física.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

SADER, Emir. **PREFÁCIO.** In: MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SILVA, Wellington Araújo. **Crítica a abordagem crítico-emancipatória.** In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

SANTOS JUNIOR, C. **Teoria Pedagógica da Educação Física e Formação de Professores.** In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

_____. **A formação de professores de Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos.** Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 2005.

SANTOS JUNIOR. et.al. Mutirões e Círculos de Esporte e Lazer: bases teórico-metodológicas do projeto de ensino e investigação. In: TAFFAREL, C; COLAVOLPE, R; SANTOS JUNIOR, C. **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer.** EDUFBA, 2009.

SANTOS JUNIOR. et. al. A Base Conceitual sobre Formação de Professores e Militantes Culturais. In: TAFFAREL, C; COLAVOLPE, R; SANTOS JUNIOR, C. **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer.** EDUFBA, 2009.

SAVIANI, D. **Perspectiva Marxiana do Problema Subjetividade-Intersubjetividade.** In: Duarte, N (orgs). *Crítica ao Fetichismo da Individualidade.* Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes.** In: LOMBARDI; SAVIANI (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos.* Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 9º ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia.** 34º ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** Petrópolis. In: FERRETI, Celso João (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SILVA, Willian. **Crítica à Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral.** Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Dissertação de Mestrado, 2011.

SILVA, R. F. B. **Análise Das Orientações Teórico-Metodológicas De Educação Física Da Rede Estadual De Pernambuco À Luz Da Teoria Histórico-Cultural.** Monografia apresentada a Universidade Federal Rural de Pernambuco do curso de Licenciatura em Educação Física, 2017.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O. (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador, 2010. (no prelo).

TAFFAREL, C. **A formação do profissional de Educação Física: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Tese de Doutorado, 1993.

_____. **Crítica às Proposições Pedagógicas da Educação Física.** In: In: *Boletim Germinal*, n. 6. Londrina: Grupo (MHTLE), 2009.

_____. **Proposta Pedagógica e Epistemologia.** 2010. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acessado dia 03.04.2011.

_____. **Educação, Consciência de Classe e Estratégia Revolucionária ou as Teses de Abril de 2011 sobre Educação, Consciência de Classe e Estratégia Revolucionária.** 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 10.05.2011.

TAFFAREL, C; ESCOBAR, M. **Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do Capital.** 2005. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acessado dia 20.04.2011.

TAFFAREL, C; COLAVOLPE, R; SANTOS JUNIOR, C. (orgs). **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/ Militantes Culturais:** construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, C. et. al. Rede Cedes Núcleo UFBA: constituindo a história da educação física no nordeste. In: In: TAFFAREL, C; COLAVOLPE, R; SANTOS JUNIOR, C. **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/ Militantes Culturais:** construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer. EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, C. et. al. **A prática da Educação Física no MST:** Possibilidades de Articulação entre Teoria Pedagógica, Teoria do Conhecimento e Projeto Histórico. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 28, n. 2, p. 121-140, jan. 2007.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física:** nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2016.

TEIXEIRA, D. **A Necessidade Histórica da Cultura Corporal:** possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária - MST/Bahia. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Dissertação de Mestrado, 2009.

TERTULIAN, N. **Uma apresentação da Ontologia do Ser, de Lukács.** Revista Crítica Marxista, nº3, p. 54-69, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKII, LEV S.; LURIA, ALEXANDER R.; LEONTIEV, ALEX N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: 2ª ed., Editora Martins Fontes, 2009.